Московский городской педагогический университет

Всероссийское периодическое издание

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

2023

№ 4 (48)

Выходит 4 раза в год

ISSN (print): 2223–6872
ISSN (online): 2223–6880

Москва
2023

Системная психология и социология: научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2023. № 4 (48). 148 с.

ISSN (print): 2223–6872
ISSN (online): 2223–6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор, Москва),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора, Москва),
Витковски Лех (Слупск, Польша), Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург),
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Вяткин Бронислав Александрович (Пермь),
Дочкал Владимир (Братислава, Словакия), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск), Левченко Ирина Юрьевна (Москва),
Леньков Сергей Леонидович (Тверь), Лидак Людмила Валентиновна (Пятигорск),
Прюс Франц (Грайфсвальд, Германия), Рубцова Надежда Евгеньевна (Тверь),
Ткачева Виктория Валентиновна (Москва), Толстикова Светлана Николаевна (Москва)

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Шейнов Виктор Павлович (зам. председателя, Минск, Беларусь),
Абушкин Борис Михайлович (Москва), Аншакова Валентина Васильевна (Астрахань),
Арзуманов Юрий Леонидович (Москва), Бакшутова Екатерина Валерьевна (Самара),
Бершедова Людмила Ивановна (Москва), Георгиева Росица (София, Болгария),
Жданова Светлана Юрьевна (Пермь), Забродин Юрий Михайлович (Москва),
Казак Тамара Владимировна (Минск, Беларусь), Карпова Наталия Львовна (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),
Лобанов Александр Павлович (Минск, Беларусь), Миронова Татьяна Ивановна (Кострома),
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рычихина Элина Николаевна (Москва),
Валесио Сенна Васконселос да Силва (Рио-де-Жанейро, Бразилия)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций. Регистрационный номер: ПИ № ФС77–37716 от 29.09.2009

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России № 13–6518 от 01.12.2015 журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Индекс издания в подписном интернет-каталоге «Пресса России» (www.pressa-rf.ru): 80651

Зав. редакцией А. Б. Абушкин

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27
Тел.: +7 (495) 612-67-16
E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций. Регистрационный номер: ЭИ № АС77–37715 от 29.09.2009

www.systempsychology.ru

© ГАОУ ВО МГПУ, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические исследования

Романова Е. С., Абушкин Б. М., Решетина С. Ю. Проектные технологии личностного самоопределения и развития школьников 5

Смоловская Л. Б., Машкова Л. А. Внутренний конфликт с позиции системной психологии.....20

Перевозкина Ю. М., Иванов В. И. Системный анализ фрустрационной толерантности военнослужащих: разработка и первичная психометрическая проверка диагностического опросника.....31

Богданова Т. Г. Условия создания позитивных установок по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья (по материалам зарубежной психологии) 47

Медведева Е. А., Данилова Ю. Н. К вопросу о диагностике родительско-детского взаимодействия в семье ребенка с задержкой психического развития средствами арт-технологий.....57

Шейнов В. П., Девицын А. С. Опросник самооценки подростков и взрослых: надежность, валидность, факторы 75

Валявко С. М., Макагонова Ю. Ю. Психологическая модель коррекции агрессивного поведения дошкольников с речевым дизонтогенезом.....88

Суворова И. Ю., Громова А. В., Толстова А. С. Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов.....102

Андрущак Е. Н. Психологические особенности успешности изучения китайского языка студентами.....115

Васюра С. А., Закирова Г. М. Взаимосвязь личностных границ и активности студентов с разным уровнем психологической суверенности: системный анализ 124

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2023, № 4 (48) 138

Требования к оформлению статей..... 144

CONTENTS

Psychological Researches

Romanova E. S., Abushkin B. M., Reshetina S. Yu. Project technologies of personal self-determination and development of schoolchildren 5

Smolovskaya L. B., Mashkova L. A. Internal conflict from the viewpoint of systemic psychology 20

Perevozkina Yu. M., Ivanov V. I. System analysis of frustration tolerance of military personnel: development and primary psychometric verification of a diagnostic questionnaire 31

Bogdanova T. G. Conditions for creating positive attitudes towards people with disabilities (based on materials from foreign psychology) 47

Medvedeva E. A., Danilova Yu. N. On the issue of diagnosing parent-child interaction in the family of a child with mental retardation by means of art technologies 57

Sheinov V. P., Devitsyn A. S. A self-assessment questionnaire for adolescents and adults: reliability, validity, factors 75

Valyavko S. M., Makagonova Yu. Y. Psychological model of correction of aggressive behavior of preschool children with speech dysontogenesis 88

Suvorova I. Yu., Gromova A. V., Tolstova A. S. Empirical verification of the motivation of E. L. Desi and R. M. Ryan' model on the example of students 102

Andrushchak E. N. Psychological features of the success of students learning Chinese 115

Vasyura S. A., Zakirova G. M. The relationship between personal boundaries and the activity of students with different levels of psychological sovereignty: a system analysis 124

Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2023, № 4 (48) 138

Author Guidelines 144

УДК 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.01

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Е. С. Романова,
МГПУ, Москва,
RomanovaES@mgpu.ru,

Б. М. Абушкин,
МГПУ, Москва,
AbushkinBM@mgpu.ru,

С. Ю. Решетина,
МГПУ, Москва,
reshetinas@rambler.ru

В статье дается обоснование необходимости последовательного формирования представлений школьников относительно своих личностных и социальных возможностей для наиболее полной реализации своих ценностных установок. Рассматриваются инновационные развивающие занятия, реализующие проектную деятельность школьников по формированию у себя ведущих социальных качеств — самостоятельности, ответственности и активности. Проектная деятельность школьников в контексте своего личностного развития рассматривается как последовательная этапная работа по формированию у них осознанного понимания содержательных особенностей психологических характеристик, формированию навыка своего личностного развития в реальном социальном окружении; развитию потребности в саморазвитии; вовлечению школьников в мир актуальных практик социального взаимодействия; формированию навыков аналитического суждения о преимуществах и недостатках своего личностного развития.

Рассматриваемая логика личностного самоопределения и развития представляет новую практику использования тренингов в психологической работе со школьниками, направленной на активное формирование их личностных качеств. Программа работы школьников, включает в себя четыре последовательных этапа. На первом — решается задача первичной диагностики учащихся по наиболее важным для развития школьников качествам. На втором этапе решаются задачи развивающей практики: происходит освоение техник интерпретации количественных показателей диагностических тестов; раскрытие своего внутреннего потенциала; овладение психологическими знаниями; стимулирование потребности в саморазвитии. На третьем этапе осуществляется вовлечение школьников в мир актуальных практик социального взаимодействия, которые определяются личностной природой человека и основываются на его социальных потребностях, ценностных установках и личностных возможностях. На четвертом этапе школьники делают заключение относительно социальной достаточности достигнутого ими уровня развития. У школьников формируется заключение относительно собственных личностных ресурсов.

Представленные в статье проектные технологии личностного самоопределения и развития школьников содержат в себе актуальный и необходимый развивающий практикум по формированию у обучающихся новых знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: личностные качества; социальный потенциал; самостоятельность личности; ответственность личности; активность личности; психологические показатели; критерии развития.

© Романова Е. С., Абушкин Б. М., Решетина С. Ю., 2023

Для цитаты: Романова Е. С., Абушкин Б. М., Решетина С. Ю. Проектные технологии личностного самоопределения и развития школьников // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 5–19. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.01

Романова Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и практической психологии, заведующая лабораторией социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: RomanovaES@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-9032-6869

Абушкин Борис Михайлович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, главный научный сотрудник лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: AbushkinBM@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-7688-7395

Решетина Светлана Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: reshetinas@rambler.ru
ORCID: 0009-0007-2128-4291

UDC 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.01

PROJECT TECHNOLOGIES OF PERSONAL SELF-DETERMINATION AND DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN

E. S. Romanova,
MCU, Moscow,
RomanovaES@mgpu.ru,

B. M. Abushkin,
MCU, Moscow,
AbushkinBM@mgpu.ru,

S. Yu. Reshetina,
MCU, Moscow,
reshetinas@rambler.ru

The article provides the justification for the need for consistent formation of students' ideas about their personal and social capabilities for the fullest realization of their value orientations. Innovative developmental classes that implement the project activities of schoolchildren to form leading social qualities — independence, responsibility and activity are considered. The project activity of schoolchildren in the context of their personal development is considered as a consistent step-by-step work on the formation of their conscious understanding of the meaningful features of psychological characteristics, the formation of their personal development skill in a real social environment; the development of the need for self-development; the involvement of schoolchildren into the world of current practices of social interaction, the formation of analytical judgment skills about the advantages and disadvantages in their personal development.

The considered logic of personal self-determination and development represents a new practice of using trainings in psychological work with schoolchildren, aimed at the active and purposeful formation of personal qualities of schoolchildren. The school's work program includes four consecutive stages. At the first

stage, the task of primary diagnosis of students according to the most important qualities for the development of schoolchildren is solved. At the second stage, the tasks of developing practice — mastering techniques for interpreting quantitative indicators of diagnostic tests, revealing one's inner potential; mastering psychological knowledge, stimulating the need for self-development are solved. At the third stage, schoolchildren are involved in the world of relevant practices of social interaction, which are determined by the personal nature of an individual and are based on his social needs, values and personal capabilities. At the fourth stage, students make a conclusion about the social sufficiency of the level of development they have achieved. Students form the conclusion about their personal resources. The project technologies of personal self-determination and development of schoolchildren presented in the article contain an actual and necessary developmental workshop on the formation of new knowledge, skills and abilities among students.

Keywords: personal qualities; social potential; independence of personality; responsibility of personality; activity of personality; psychological indicators; criteria of development.

For citation: Romanova E. S., Abushkin B. M., Reshetina S. Yu. Project technologies of personal self-determination and development of schoolchildren // System Psychology and Sociology. 2023. № 4 (48). P. 5–19. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.01

Romanova Evgeniya Sergeevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor. Head of the Department of General and Practical Psychology, Head of the Laboratory of Social-and-Psychological Researches in Education at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: RomanovaES@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-9032-6869

Abushkin Boris Mikhailovich, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Chief Researcher of the Laboratory of Socio-Psychological Research in Education of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: AbushkinBM@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-7688-7395

Reshetina Svetlana Yurievna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Laboratory of Socio-Psychological Research in Education of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: reshetinas@rambler.ru
ORCID: 0009-0007-2128-4291

Введение

Задача психологов дать обучающимся необходимый объем знаний и практических навыков для дифференциации своих личностных качеств в рамках принятых в психологии представлений о личностном развитии человека.

Предлагаемые проектные технологии психологической работы со школьниками предполагают последовательное формирование у школьников навыков необходимой социальной активности и реализуют системную организацию занятий, направленную на выявление, оценку и развитие качеств, характеризующих самостоятельность личности и определяющих потенциал социальной ответственности школьников. В ходе занятий реализуется потребность в самосознании себя на желаемом уровне в социальной, психологической и физической сфере.

Проектные технологии личностного самоопределения и развития представляют новую практику использования тренингов в психологической работе со школьниками. Они основаны на современных подходах к активному и целенаправленному формированию личностных качеств школьников. Тренинги личностного роста — это коммуникативные упражнения, где с помощью различных креативных техник участники осознают и преодолевают свои трудности. В ходе тренингов используются такие методы, как групповая дискуссия — совместное обсуждение спорных вопросов, позиций

и стратегий поведения участников; моделирование ситуаций; техники развития умения воспринимать, понимать и оценивать других людей и самих себя.

Рассматриваемые в работе проектные технологии ориентированы на осознанное формирование у школьников личностных установок на самостоятельность и социальную ответственность.

Эти качества — одни из ведущих качеств личности — выражаются в способности человека ощутить свою личностную независимость от разнообразных ситуативных влияний и вмешательств в момент принятия ответственных решений, выбора ближних и отдаленных целей с преимущественной опорой на свои возможности. Самостоятельность, характеризует продуктивность познавательной деятельности личности.

Психологические подходы к формированию самостоятельности и социальной ответственности учащихся в значительной мере адресованы подросткам.

Исследования психологов показывают, что активная мыслительная деятельность обеспечивает развитие самостоятельности и активности учащихся для развития разнообразных психических функций. Для самостоятельности в познавательной деятельности в первую очередь необходима доминирующая потребность к самостоятельности. Методические основы формирования этой потребности базируются на индивидуально-психологических особенностях личности конкретного школьника [2].

В практической деятельности самостоятельные школьники демонстрируют следующий комплекс качеств личности: способность к принятию решений, отражающих индивидуальную позицию; активность в достижении выбранных целей; готовность отстаивать свою позицию в разных социальных ситуациях [4].

Стремящиеся к самостоятельности школьники проявляют интерес и к своему внутреннему миру, и к тому, что происходит в мире внешнем. Они имеют широкие интересы, их привлекает все новое, необычное; они открыты для новых подходов, путей решения проблем, отличаются склонностью к самоанализу и рефлексии и, как правило, демонстрируют социальную ответственность.

В психологических концепциях ответственности рассматриваются ее субъективные формы, насколько человек сам готов принимать решения в сложных ситуациях [1].

Психологическая работа с подростками представляет собой целенаправленную практику раскрытия внутренних ресурсов школьников. В первую очередь необходимо помочь школьнику сформировать представление о своих личностных и социальных ресурсах. Данная работа осуществляется на основе развития умений критически оценивать себя, анализировать свои способности и недостатки и представляет собой главную ступень сознательного, целенаправленного процесса самовоспитания значимых личностных качеств подростка, необходимых для их профессионального будущего [3; 5].

Во всем мире были проведены исследования взаимосвязи между личностными чертами и предпринимательскими намерениями. В течение последнего десятилетия ученые фундаментально склонялись к большой пятифакторной модели личности, исследующей такие факторы как открытость, добросовестность, экстраверсия, сговорчивость и невротизм. Результаты указывают на существенные различия между предпринимателями и другими специалистами по 4 личностным параметрам, предприниматели набрали больше баллов по добросовестности и открытости новому опыту и меньше по невротизму и сговорчивости. [6; 9].

Во многих обществах по всему миру идеалом является то, что каждый может добиться успешной жизни независимо от воспитания в детстве. Признаком такой социальной мобильности может быть то, что личностные характеристики оказывают более сильное влияние на экономический успех, чем детство [7].

Инновационным личностям присущи такие характеристики, как открытость новому опыту, склонность к проактивности, настойчивость, творческий подход к мышлению и знания в своей области [8].

Программа организации развивающей проектной работы школьников

Развивающая деятельность школьников предполагает осознанное формирование у себя

ведущих личностных качеств: самостоятельности, социальной ответственности и активности и реализуется в ходе четырех относительно самостоятельных этапов.

1. На первом этапе решается *задача* первичной диагностики учащихся по наиболее важным для развития школьников качествам. Данная работа целиком основана на принятых в психологии представлениях о личности, особенностях темперамента, чертах характера, типологических различиях в развитии человека, восприятии своего Я, об эмоционально-волевой сфере личности, мотивационно-потребностной и ценностной сферах человека. Проводимая диагностическая работа направлена на развитие у учащихся сознательного отношения к психологическим категориям и понятиям [4].

2. На втором этапе осуществляется проектная деятельность учащихся, направленная на развитие личностной самостоятельности.

Задачи развивающей практики — освоение техник интерпретации количественных показателей диагностических тестов; раскрытие своего внутреннего потенциала; овладение психологическими знаниями; стимулирование потребности в саморазвитии.

Работа школьников, направленная на осмысление своего психологического профиля на основе значимых для развития личностных качеств и самоанализа уровня их сформированности, включает несколько занятий.

По каждому показателю дается описание особенностей развития определенного личностного качества в соответствии с оценочными критериями. Работа направлена на формирование осознанного понимания содержательных особенностей по показателям личностного развития на основе понимания меры выраженности того или иного качества, измеренного в количественных показателях. Эта информация позволяет школьнику составить свой психологический портрет на основе выбора наиболее точного описания своей личностной черты по полученным данным.

Содержание работы. Для проведения работы школьники получают на руки результаты диагностического теста. По каждому измеренному в тесте показателю школьники могут оценить выраженность этого показателя в баллах и получить психологическое описание измеренного личностного качества от низких к высоким значениям показателя.

Проектная работа школьников строится следующим образом.

✓ Проводится обсуждение и дается характеристика измеряемой личностной черты в контексте повседневного поведения школьника. В ходе обсуждения школьники должны мысленно субъективно оценить свое поведение, характеризующее данную черту. Обсуждение затрагивает главные устойчивые, хорошо выделяемые формы поведения, которые характеризуют измеряемое качество и представлены в вопросах теста. Школьникам в форме экранной презентации показываются эти вопросы. Задача школьников посмотреть по своим протоколам, каким образом они отвечали (с чем согласились, а с чем нет).

✓ На основании полученной информации проводится обсуждение количественной выраженности измеренного показателя. Школьникам дается объяснение, как ведется подсчет баллов по результатам ответов на вопросы, относящиеся к обсуждаемой черте.

✓ Заключительная часть обсуждения и выполнения заданий школьником направлена на составление описания своего поведения, соответствующего изучаемому личностному качеству, набранному баллу и прилагаемому к тесту психологическому портрету.

Проектная работа школьников проводится при непосредственном участии психолога, который помогает школьнику в правильной оценке и интерпретации полученных результатов и организует обсуждение, и реализуется в режиме индивидуального тренинга с необходимым уровнем активности и внимательности, поскольку она повторяется при последовательном обсуждении индивидуальных результатов по каждому из всех показателей.

3. На третьем этапе организуется проектная деятельность школьников, направленная на формирование осознанного понимания ими своих ресурсов социально ответственного поведения. Первая задача этого этапа — вовлечение школьников в мир актуальных практик социального взаимодействия, которые определяются личностной природой человека и основываются на его социальных потребностях,

ценностных установках и личностных возможностях. Школьники знакомятся с социальными запросами общества на личностное и социальное развитие подрастающего поколения. Ориентация в этом мире требований общества к человеку реализуется на основе выделения социальных качеств, которыми школьник должен обладать, чтобы быть эффективным в своей жизнедеятельности.

Деятельность школьников организуется следующим образом.

✓ Школьники в ходе обсуждения анализируют социальные качества, необходимые для достижения высоких образовательных результатов. Обсуждение строится в режиме тренинга, когда каждое социальное качество раскрывается через внутреннее представление о нем школьников. В ходе свободного диалога школьники добавляют к конкретному социальному качеству те содержательные характеристики, которые им кажутся важными. В заключение делается обобщенный вывод.

✓ Далее школьники по представленной ниже форме осуществляют субъективный самоанализ уровня сформированности этих качеств (в процентах от максимального значения) (см. приложение к статье, бланк 1).

✓ Получаемые на основе самооценки своих возможностей индивидуальные результаты обсуждаются со школьниками в плане объективности сделанного ими выбора и оснований, которыми они пользовались при его осуществлении. По итогам работы у школьников формируется суждение относительно достоверности своего уровня притязаний в отношении рассматриваемых социальных качеств.

Для уточнения социальных интересов и возможностей школьника проводится целевая диагностика областей интересов для его личностного развития. В этом случае используется бланковый тест А. И. Крупнова[1] (см. приложение, бланки 2, 3).

Для оценки своих личностных предпочтений школьникам предлагается отдельный перечень социальных ценностей (см. приложение, бланк 4). Задача школьников — проанализировать эти ценности и распределить их по степени значимости для себя от наиболее значимой к наименее значимой.

Итогом этой работы является более глубокое, осознанное понимание своих возможностей и, соответственно, социальных установок, необходимых для формирования социальных качеств, важных для улучшения собственных образовательных результатов.

Обсуждение полученных результатов направлено на распределение каждым школьником дополнительных акцентов в структуре значимых социальных качеств.

Дальнейшая работа школьников в рамках третьего этапа предполагает оценку ими эффективности проектной работы, направленной на формирование необходимых социальных качеств. Занятия развивают способности управления своим поведением, соотнесенного с конкретным социальным качеством.

Работа школьников строится следующим образом. Школьникам даются задания, отражающие их связь с социальными качествами. Школьник последовательно работает с каждым заданием. Для проведения занятий был разработан комплекс из пяти заданий, адресованных к основным формируемым социальным качествам (см. приложение к статье, задания 1–5).

В каждом задании школьникам необходимо выбрать наиболее характерные для себя варианты поведения в социальной среде. Выбор осуществляется из двух альтернатив — (а) или (б), — одна из которых по ключу отражает содержание оцениваемого социального качества, другая (противоположная) — не отражает. Соответствие ответа ключу оценивалось в 1 балл, несоответствие — 0 баллов. Школьник получает суммарный балл, который переводится в относительный показатель в процентах от максимального значения. Полученный для соответствующего социального качества балл сравнивался с ранее полученным баллом при диагностике и субъективной оценке.

Вторая, развивающая, часть работы направлена на содержательную оценку и обсуждение утверждений, не соответствовавших ключу. В рамках обсуждения школьник принимал осознанное решение относительно правильности своего выбора, либо настаивая

[1] Бланковый тест «Настойчивость» А. И. Крупнова // Студопедия: сайт. URL: https://studopedia.ru/27_35410_blankoviy-test-nastoychivost-ai-krupnova.html (дата обращения: 09.08.2023).

на своем первичном выборе, либо меняя его в соответствии с ключом. По результатам проведенной работы подсчитывался итоговый балл оцениваемой компетенции.

Результаты выполненной работы рассматриваются как контрольные для количественной оценки эффективности психологической работы с обучающимися по формированию у них необходимых социальных качеств.

На основе проведенной работы уровень понимания школьниками своих личностных возможностей становится более осознанным.

4. На четвертом этапе проектной деятельности школьников после выполнения работ по всем предыдущим этапам проводится тестирование школьников с повторным использованием диагностического комплекса для самооценки личностного потенциала.

Для проведения этой работы психолог по результатам ответов всей группы школьников при повторном тестировании строит графики распределения их результатов по каждому показателю. На графике представлена информация (в виде столбиков) о том, какое количество школьников набрало конкретные баллы — от минимального до максимального — в соответствии со шкалой измерения данного показателя.

Каждое распределение разбивается на три категории и определяется процент учащихся по этим категориям. Первая — слабая выраженность качества; вторая — неопределенность на уровне осознания школьником личностного качества; третья — хорошая выраженность качества.

Для построения суждения относительно особенностей полученного результата в сравнении с результатами других школьников учащиеся определяют место своего ответа на графике распределения всех ответов, данных участниками исследования. Задача школьников — оценить значимость места, которое данный результат занял при анализе общего распределения результатов на основе предъявленного графика распределения.

На основе этого школьники делают заключение относительно социальной достаточности достигнутого ими уровня. С помощью психолога, ведущего занятие, у школьников формируется представление относительно направлений развития данного качества.

Заключение

В современной психологии разработаны научно-методологические основы социально-психологического сопровождения обучающихся, базирующиеся на принципах системного, личностно-деятельностного и др. подходов; выбраны наиболее адекватные для подросткового возраста диагностические методики; разработаны практические и развивающие занятия в форме проектной деятельности для последовательной, поэтапной работы по формированию у школьников необходимых представлений о личностных ресурсах для успешной учебной деятельности.

Итогом выполнения программы, реализующей новый проектные технологии личностного самоопределения и развития школьников, является:

- формирование у школьников осознанного понимания содержательных особенностей личностного развития на основе оценки меры выраженности измеряемых качеств по первичным количественным показателям;
- формирование навыка своего личностного развития в реальном социальном окружении; овладение знаниями социальной природы своего характера; стимулирование потребности в саморазвитии;
- вовлечение школьников в мир актуальных практик социального взаимодействия, которые определяются личностной природой человека и основываются на его социальных потребностях, ценностных установках и личностных возможностях;
- оценочное суждение относительно сформированности социального качества;
- формирование навыка аналитического суждения о преимуществах и недостатках своего личностного развития.

Представленные в статье проектные технологии личностного самоопределения и развития школьников содержат в себе актуальный и необходимый развивающий практикум по формированию у обучающихся новых знаний, умений и навыков.

Литература

1. **Гинзбург М. Р.** Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 2014. № 3. С. 43–52.
2. **Гурина И. А., Шпак О. В.** Проблема развития познавательной самостоятельности как качества личности в отечественной психологии // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14930 (дата обращения: 08.08.2023).
3. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Актуальные задачи личностного развития школьников для повышения эффективности их учебной деятельности // Системная психология и социология. 2023. № 3 (47). С. 5–19. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.47.3.1
4. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Актуальные личностные ресурсы школьников в развитии компетенций самоутверждения в современном мире // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 5–18. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.01
5. **Рыжов Б. Н.** Внутренняя структура деятельности с позиций системной психологии // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 3–8.
6. **Antoncic B., Bratkovic K. T., Singh G, DeNoble A. F.** The big five personality — entrepreneurship relationship: Evidence from Slovenia // Journal of Small Business Management. 2015. Vol. 53. № 3. P. 819–841. DOI: 10.1111/jsbm.12089
7. **Petri J. K., Carlander A.** Who gets ahead in life? Personality traits and childhood background in economic success // Journal of Economic Psychology. Vol. 59. 2017. P. 164–170. DOI: 10.1016/j.joep.2017.03.004
8. **Patterson F., Kerrin M.** Characteristics and behaviors associated with innovative people in small-and medium-sized enterprises // Handbook of Research on Small Business and Entrepreneurship / ed. by E. Chell & M. Karatas-Ozkan. Edward Elgar, London, UK. 2014. P. 187–206. DOI: 10.4337/9781849809245.00020
9. **Zhao H., Seibert S. E.** The big five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review // Journal of Applied Psychology. 2006. № 91. P. 259–271. DOI: 10.1037/0021-9010.91.2.259

References

1. **Ginzburg M. R.** Psixologicheskoe soderzhanie lichnostnogo samoopredeleniya [The psychological content of personal self-determination] // Voprosy` psixologii [Voprosy Psychologii]. 2014. № 3. P. 43–52.
2. **Gurina I. A., Shpak O. V.** Problema razvitiya poznavatel`noj samostoyatel`nosti kak kachestva lichnosti v otechestvennoj psixologii [Problem of progress of cognitive independence as qualities of the person in domestic psychology] // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]. 2014. № 5. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=14930 (data obrashheniya: 08.08.2023).
3. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Aktual`ny`e zadachi lichnostnogo razvitiya shkol`nikov dlya povy`sheniya e`ffektivnosti ix uchebnoj deyatel`nosti [Actual tasks of schoolchildren staff development to increase the effectiveness of their educational activities] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2023. № 3 (47). P. 5–19.
4. **Romanova E. S., Abushkin B. M.** Aktual`ny`e lichnostny`e resursy` shkol`nikov v razvitii kompetencij samoutverzhdeniya v sovremennom mire [Actual personal resources of schoolchildren in the development of self-affirmation competencies in the modern world] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2022. № 4 (44). P. 5–18.
5. **Ry`zhov B. N.** Vnutrennyaya struktura deyatel`nosti s pozicij sistemnoj psixologii [The internal structure of activity from the standpoint of systemic psychology] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2013. № 8. P. 3–8.
6. **Antoncic B., Bratkovic K. T., Singh G, DeNoble A. F.** The big five personality — entrepreneurship relationship: Evidence from Slovenia // Journal of Small Business Management. 2015. Vol. 53. № 3. P. 819–841. DOI: 10.1111/jsbm.12089
7. **Petri J. K., Carlander A.** Who gets ahead in life? Personality traits and childhood background in economic success // Journal of Economic Psychology. Vol. 59. 2017. P. 164–170. DOI: 10.1016/j.joep.2017.03.004
8. **Patterson F., Kerrin M.** Characteristics and behaviors associated with innovative people in small-and medium-sized enterprises // Handbook of Research on Small Business and Entrepreneurship / ed. by E. Chell & M. Karatas-Ozkan. Edward Elgar, London, UK. 2014. P. 187–206. DOI: 10.4337/9781849809245.00020
9. **Zhao H., Seibert S. E.** The big five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review // Journal of Applied Psychology. 2006. № 91. P. 259–271. DOI: 10.1037/0021-9010.91.2.259

Приложение

Бланк 1

Социальные качества, необходимые для достижения высоких образовательных результатов

Социальные качества	Уровень сформированности
Способность самостоятельно выбирать цели своего поведения, не подпадая под внешнее влияние	0 % 50 % 100 %
Способность делать значимые для себя прогнозы с учетом возможных различных результатов в будущем	0 % 50 % 100 %
Поддержание стабильности психики во время стресса или опасности	0 % 50 % 100 %
Способность положиться на других при их доброжелательности и готовности помочь	0 % 50 % 100 %
Способность ставить цели и защищать свои права перед лицом возможного давления других	0 % 50 % 100 %
Способность к контролю своего эмоционального поведения в ситуациях преодоления неожиданных препятствий	0 % 50 % 100 %
Стремление к оригинальности. Способность ставить под сомнение и пересматривать устоявшиеся методы и правила	0 % 50 % 100 %
Стремление к разнообразию интересов в повседневной и профессиональной деятельности	0 % 50 % 100 %
Стремление к успеху	0 % 50 % 100 %
Способность уверенно принимать решения и исполнять их	0 % 50 % 100 %
Высокий самоконтроль как способность осознанно добиваться своих целей в конкретной деятельности	0 % 50 % 100 %
Способность к гибкой организации социального взаимодействия и быстрому разрешению проблемных ситуаций	0 % 50 % 100 %
Готовность к бескорыстной помощи другим людям. Стремление иметь наилучшие намерения к другому человеку	0 % 50 % 100 %
Легкость в общении, инициирование контактов, уверенность в способности продуктивно взаимодействовать с людьми	0 % 50 % 100 %
Информационная осведомленность и умение использовать логику в анализе информации и принятии решений	0 % 50 % 100 %
Способность сопереживания другим людям в разных социальных обстоятельствах	0 % 50 % 100 %
Поддержание положительного отношения ко всему в целом и к будущем в частности	0 % 50 % 100 %

Социальные качества	Уровень сформированности
Стремление к поддержанию внутреннего равновесия, комфорта	0 % 50 % 100 %
Эстетический взгляд на вещи, чувствительность к деталям и оттенкам в отношениях	0 % 50 % 100 %
Стремление превзойти всех	0 % 50 % 100 %
Способность достигать цели последовательно и постоянно, без страха перед препятствиями и трудностями	0 % 50 % 100 %
Способность поддерживать высокий уровень работоспособности, несмотря на усталость	0 % 50 % 100 %
Способность к саморазвитию как ответ на внешние изменения и новые внутренние запросы	0 % 50 % 100 %
Способность добиваться поставленной цели. Способность контролировать ситуацию в обеспечение своих интересов	0 % 50 % 100 %
Требовательность к другим людям. Чувствительность к неудачам	0 % 50 % 100 %
Поведение в соответствии с социальными правилами. Соблюдение договорных обязательств	0 % 50 % 100 %

Бланк 2

Варианты ответов: 1 — нет; 2 — пожалуй, нет; 3 — нечто среднее; 4 — пожалуй, да; 5 — да.

Ваша настойчивость нацелена на:	1	2	3	4	5
Достижение общественного признания в группе					
Обретение самостоятельности и независимости					
Успешность учебной деятельности					
Удовлетворение своих планов и желаний					
Стремление быть уважаемым человеком					
Достижение материального благополучия					
Совершенствование себя и своих способностей					

Бланк 3

Варианты ответов: 1 — нет; 2 — пожалуй, нет; 3 — нечто среднее; 4 — пожалуй, да; 5 — да.

Ваше настойчивое поведение обычно побуждается:	1	2	3	4	5
Стремлением проявить свои возможности и способности					
Чувством долга и необходимостью выполнения порученных мне дел					
Желанием развить у себя упорство и волю					
Желанием заслужить одобрение со стороны других людей					
Стремлением быть во всем самостоятельным и независимым					
Намерением утвердиться в группе, коллективе					
Стремлением помочь другим людям					

Бланк 4

Распределите с первого по десятое место социальные ценности, определяющие повседневное поведение, от наиболее значимой к наименее значимой для вас.

Ценность	Место
Приверженность к соблюдению всех социальных норм (внутренний социальный контроль)	
Ориентация на полное использование своих способностей (интеллектуальная активность)	
Стремление не отступать перед трудностями (твердая воля)	
Ориентация на развитие своего таланта (стремление к уникальности)	
Ориентация на лидирующие позиции в своем окружении (стремление к лидерству)	
Ориентация на отстаивание своего мнения (отстаивание своего мнения)	
Ориентация на расширение социальных контактов и новых ситуаций (стремление к новизне)	
Пунктуальность, стремление к порядку в делах и жизни (пунктуальность)	
Ориентация на взаимодействие и постоянную взаимопомощь в группе (коллективизм)	
Ориентация в делах на чувство долга, умение держать слово (ответственность)	

Задание 1. Социальные компетенции:

- сохранение внутренней удовлетворенности и комфорта;
- контроль стабильности эмоционального реагирования при преодолении неожиданных препятствий.

1	А. Мое будущее меня привлекает новыми достижениями		Б. В своем будущем я не вижу возможности для успешного развития	
2	А. Чувство беспокойства у меня появляется при размышлениях о будущем		Б. Мне не о чем беспокоиться даже в моем будущем	
3	А. Мои ожидания успешной реализации своих желаний в будущем не позволяют вести себя активно в настоящем		Б. Я живу здесь и сейчас, не надеясь на будущее	
4	А. Я не увлекаюсь мечтаниями, не содержащими возможностей для практической реализации		Б. Я часто позволяю себе отвлечься на различные фантазии	
5	А. В своей жизни я опираюсь на свои реальные возможности		Б. Зачастую я не знаю, смогу ли сделать задуманное	
6	А. Для меня характерна практика соблюдения режима дня		Б. Время для меня не главное в моей жизни	
7	А. Я стараюсь все время делать что-нибудь полезное		Б. Моя повседневная деятельность полна случайностей	
8	А. Я предпочитаю потратить определенные усилия, чтобы достичь чего-нибудь приятного		Б. Приятные переживания — главное для меня в повседневной практике	
9	А. Меня часто настигают тягостные воспоминания о неприятных событиях		Б. О прошлом неприятном я редко вспоминаю	
10	А. Мое прошлое не дает мне оснований быть им довольным		Б. Мое прошлое меня полностью устраивает	

11	А. Меня сильно расстраивают поломки моих главных вещей		Б. Я не обращаю особого внимание на поломки нужных мне вещей	
12	А. Я переживаю и стараюсь не повторять неправильных поступков		Б. Мои любые поступки меня устраивают	
13	А. Я достиг многого в прошлом, что перейдет в будущее		Б. Мои достижения в прошлом незначительны и не пригодятся в будущем	
14	А. Мне часто все надоедает и я ничего не делаю		Б. Моя жизнь постоянно наполнена активными событиями	
15	А. Моя жизнь — непрерывный поток развивающих событий, уходящих в будущее		Б. Моя жизнь — это то, что происходит сейчас	
16	А. Я часто испытываю чувство стыда за свои поступки		Б. Я редко испытываю чувство стыда за свои поступки	
17	А. Я с некоторым страхом смотрю в свое будущее		Б. Я не задумываюсь о том, как будет складываться мое будущее	

Ключи к заданию 1

1 А	2 Б	3 Б	4 А	5 Б	6 Б	7 Б	8 Б	9 Б
10 Б	11 Б	12 Б	13 Б	14 Б	15 Б	16 Б	17 Б	

Задание 2. Социальные компетенции:

- способность осознанно ставить необходимые цели и достигать их в своей деятельности;
- готовность положиться на других при их желании помочь;
- стремление к оригинальности. Способность ставить под сомнение и пересматривать устоявшиеся методы и модели.

1	А. Мои принципы — это главное для меня		Б. Я готов что-то сделать для людей вопреки своим принципам	
2	А. Без друзей и не вижу своих успехов в будущем		Б. Мои планы в будущем никак не связаны с наличием друзей	
3	А. Спонтанность в повседневности мой конек		Б. У меня все запланировано	
4	А. Без мнения других людей мне трудно принимать решения		Б. Я стараюсь сам принимать решения	
5	А. Мне трудно различать свои эмоциональные увлечения в плане их последствий		Б. Я хорошо различаю, к чему ведут разные эмоциональные увлечения	
6	А. Мои оценки для меня главное		Б. Я не могу доверять своим собственным оценкам	
7	А. Я прямо могу иногда сказать человеку неприятное для него		Б. Я никогда не скажу вслух неприятные для человека вещи	
8	А. Меня увлекает учеба		Б. Я не могу сказать, что увлечен учебой	
9	А. Я часто скрываю свои реальные интересы		Б. Я всегда демонстрирую свои возможности	
10	А. Я все делаю, как правило, в удовольствие		Б. Многие мои дела не вызывают у меня чувства удовольствия	
11	А. Думать всегда только о своих достоинствах достаточно глупо		Б. Осознание своих достоинств — нормальное качество человека	
12	А. Спонтанные решения не имеют для меня большого значения		Б. Спонтанный выбор — это мое характерное свойство	
13	А. Я всегда испытываю чувство счастья		Б. Я сомневаюсь, что я живу с ощущением счастья	
14	А. Я ориентируюсь в общении на доверие людям		Б. Зачастую людям нельзя доверять	

15	А. Мне могут нравиться люди, чье поведение я не одобряю		Б. Мне не нравятся люди, поведение которых противоречит моим принципам	
16	А. Я считаю, что эмоции и расчет не противоречат друг другу		Б. Я считаю, что эмоции и расчет несовместимы	
17	А. Мои интересы для меня на первом месте		Б. Я учитываю свои интересы наравне с интересами других людей	
18	А. Трудно понять, добрый человек или нет		Б. Обычно можно сразу сказать, что за человек напротив вас	

Ключи к заданию 2

1 А	2 А	3 А	4 Б	5 Б	6 А	7 А	8 А	9 Б
10 А	11 Б	12 А	13 А	14 А	15 А	16 А	17 Б	18 А

Задание 3. Социальные компетенции:

- бескорыстная деятельность во благо других людей;
- сопереживание другим людям в разных социальных обстоятельствах.

1	А. Мои принципы часто не позволяют поступать в интересах других людей		Б. Я готов сделать что-то для людей даже вопреки моим принципам	
2	А. В дружбе важно доставить удовольствие другому		Б. В дружбе важно прежде всего выразить свои чувства	
3	А. В общении надо высказывать свое недовольство собеседникам		Б. В общении надо скрывать свое недовольство перед собеседниками	
4	А. Мое поведение связано с тем, что от меня ждут		Б. Мое поведение не связано с тем, чего от меня ждут	
5	А. Я не нуждаюсь в оценке того, что я делаю для других		Б. Я нуждаюсь в оценке того, что я делаю для других	
6	А. Для меня главное понять, что хочу я сам		Б. Для меня главное понять, что хотят окружающие	
7	А. Мне важно не быть белой вороной		Б. Меня не смущает, что я могу быть иногда белой вороной	
8	А. Понимая, что я нравлюсь сам себе, я ожидаю, что нравлюсь всем окружающим		Б. Понимая, что я нравлюсь сам себе, я не ожидаю, что могу нравиться всем окружающим	
9	А. Я нуждаюсь в одобрении своих дел		Б. Я не нуждаюсь в одобрении своих дел	
10	А. Меня любят за мои душевные качества		Б. Меня любят за мое поведение	
11	А. Я ориентируюсь только на свои интересы		Б. Помимо своих интересов я не забываю интересы окружающих	
12	А. Я не хотел бы казаться в обществе слишком нежным		Б. Я не стесняюсь показаться слишком нежным	
13	А. Мне нравится большинство людей, которых я знаю		Б. Мне не нравятся многие из людей, которых я знаю	
14	А. Я не возражаю, когда мной командуют		Б. Предпочитаю вести себя так, чтобы мной не командовали	
15	А. Я не прохожу мимо жарких споров		Б. Не понимаю смысла в жарких спорах	
16	А. Я соблюдаю социальные правила в решении личных проблем		Б. Я не соблюдаю социальные правила в решении личных проблем	

Ключи к заданию 3

1 А	2 Б	3 А	4 Б	5 А	6 А	7 Б	8 Б	9 Б
10 А	11 Б	12 Б	13 Б	14 А	15 А	16 Б		

Задание 4. Социальные компетенции:
- стремление к развитию. Готовность к риску;
- способность пересматривать устоявшиеся подходы и модели деятельности.

1	А. Ради успеха я использую только традиционные решения		Б. В интересах успеха предпочитаю принципиально новые решения	
2	А. Для меня главное — любимая работа		Б. Для меня главное — счастливая семейная жизнь	
3	А. Свои задачи я решаю на основе спонтанных решений		Б. Я предпочитаю не выходить на спонтанные решения	
4	А. Человек способен освободиться от своих ненужных привычек		Б. Человеку сложно освободиться от своих привычек	
5	А. Я могу помногу раз читать понравившиеся мне книги		Б. Я предпочитаю читать всегда новые книги	
6	А. Я увлечен своей учебой		Б. Я не очень увлечен своей учебой	
7	А. Я все делаю в свое удовольствие		Б. Мало что доставляет мне удовольствие	
8	А. Рискованные решения для меня привычное дело		Б. Не люблю принимать рискованные решения	
9	А. Всем характерно стремление к творчеству		Б. Редко кто одарен от природы	
10	А. Я предпочитаю совершенство во всем, что я делаю		Б. Совершенство в моей деятельности не важно для меня	
11	А. Самое важное — желаемый результат в работе		Б. Самое важное — процесс работы	
12	А. Я ориентируюсь в жизни на общепринятые представления		Б. Я редко обращаю внимание на общепринятые правила	

Ключи к заданию 4

1 Б	2 А	3 А	4 А	5 А	6 А	7 А	8 А	9 А
10 Б	11 Б	12 Б						

Задание 5. Социальные компетенции:
- гибкость в социальном разрешении проблемных ситуаций;
- стремление к разнообразию интересов в социальной практике

1	А. Я в основном хотел бы жить, как мне хочется		Б. Мне вряд ли удастся жить, как мне хочется	
2	А. Я часто откладываю на завтра то, что я могу сделать сегодня		Б. Я стараюсь не откладывать то, что я должен сделать сегодня	
3	А. Я считаю себя честным человеком		Б. Честность не всегда оправдана	
4	А. При общении я стараюсь, чтобы у других было хорошее настроение		Б. При общении я не стараюсь, чтобы у других было хорошее настроение	
5	А. Я стараюсь избегать ситуаций, когда не делаю ничего замечательного		Б. Я чувствую себя нормально, когда не делаю ничего замечательного	
6	А. Я вполне могу поучать других, как себя вести		Б. Я не имею права судить о том, как должны вести себя другие люди	
7	А. Я плохо разбираюсь в чувствах людей		Б. Я хорошо разбираюсь в чувствах людей	
8	А. Моя цель — самоусовершенствование		Б. Меня не волнует задача самоусовершенствования	
9	А. Я считаю, что правда важнее всего		Б. Я не считаю, что правда важнее всего	
10	А. Найдется мало ситуаций, когда меня могут одурачить		Б. Существует много ситуаций, когда меня могут одурачить	
11	А. Стараюсь делать то, что от меня ждут окружающие		Б. Стараюсь не выполнять то, чего от меня ждут окружающие	

12	А. Моя учеба и жизнь доставляют мне удовольствие		Б. Моя учеба и жизнь не доставляют мне удовольствия	
13	А. Часто я испытываю скуку		Б. Мне некогда скучать	
14	А. Я всегда честен по возможности		Б. Честность далеко не основной мой принцип	
15	А. Эмоции не мешают рациональному поведению		Б. Эмоциональное и рациональное в человеке не взаимодействуют	
16	А. Мои интересы всегда доминируют над интересами окружающих		Б. Мои интересы я согласую с интересами окружающих	
17	А. Я предпочитаю совершенство во всем, что я делаю		Б. Совершенство в моей деятельности не важно для меня	
18	А. Я ориентируюсь в жизни на общепринятые представления		Б. Я редко обращаю внимание на общепринятые представления	

Ключи к заданию 5

1 А	2 А	3 Б	4 Б	5 Б	6 Б	7 Б	8 Б	9 Б
10 Б	11 Б	12 А	13 Б	14 Б	15 А	16 Б	17 Б	18 Б

УДК 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.02

ВНУТРЕННИЙ КОНФЛИКТ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л. Б. Смоловская,
МИП, Москва,
smolovskajalb@mgpu.ru,

Л. А. Машкова,
НИУ ВШЭ, Москва,
la.mashkova@gmail.com

Целью статьи является предложение концептуальной модели и разработка теоретического содержания понятия внутреннего конфликта.

В настоящий момент существует множество различных систем описания мотивации, присутствует ряд способов понимания внутренних конфликтов. Однако эти две сферы нуждаются в уточнении и дополнительных теоретических моделях, которые позволяли бы более детально описывать данную проблему. Понятие потребности в разных научных подходах, как психодинамических, так и гуманистических, а также в современных — постмодернистских, рассматривается не с системной позиции, а как наблюдения частных авторов. Этой частью проблемы внутренних конфликтов подробно занимается системная психология, предлагая структуру понимания потребностей и мотиваций человека.

В статье рассматривается проблема выделения внутреннего конфликта, его понимание с позиций системной психологии. Дается анализ субъектности конфликта на основе построения уникальной для каждого человека семантической сети, связывающей понятия (объекты, удовлетворяющие потребности) с самими потребностями через базовые концепции — единицы знаний об окружающем мире. Такое понимание позволяет определять и концептуально выстраивать механику внутреннего конфликта. Разбираются случаи, в которых напряженность будет существовать, однако ее уровень недостаточно велик для выделения внутреннего конфликта.

Далее рассматривается динамика внутреннего конфликта через аналогию с эквалайзером. Приводятся факторы, которые влияют на формирование концепций. Приводится понятие уровня психической напряженности, которое может быть осмыслено при помощи субъективной оценки, с одной стороны, и математического аппарата, позволяющего вводить определенный уровень математической строгости, с другой. Коротко описывается симптоматика внутреннего конфликта через термин стресса. Рассматриваются разные пути сглаживания внутреннего конфликта, которые могут быть использованы в практической работе.

В разделе «Выводы» подводятся итоги и авторы еще раз обозначают ключевые аксиоматические моменты, на базе которых строится все дальнейшее понимание процесса выстраивания внутреннего конфликта.

Ключевые слова: системная психология; психическая напряженность; внутренний конфликт; мотивационный профиль; психические потребности.

Для цитаты: Смоловская Л. Б., Машкова Л. А. Внутренний конфликт с позиции системной психологии // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 20–30. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.02

Смоловская Любовь Борисовна, преподаватель Московского института психоанализа, аспирантка Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: smolovskajalb@mgpu.ru
ORCID: 0009-0000-2030-6507

Машкова Лариса Александровна, кандидат филологических наук, доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия.
E-mail: la.mashkova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7877-5418

© Смоловская Л. Б., Машкова Л. А., 2023

UDC 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.02

INTERNAL CONFLICT FROM THE VIEWPOINT OF SYSTEMIC PSYCHOLOGY

L. B. Smolovskaya,
MIP, Moscow,
smolovskajalb@mgpu.ru,

L. A. Mashkova,
Higher School of Economics, Moscow,
la.mashkova@gmail.com

The purpose of the article is to propose a conceptual model and develop the theoretical content of the concept of internal conflict. At the moment, there are many different systems for describing motivation, and there are a number of ways to understand internal conflicts. However, these two areas need clarification and additional theoretical models that would allow us to describe this problem in more detail. Many needs for different approaches, both psychodynamic and humanistic, as well as in modern postmodern ones, are considered not from a systemic position, but as observations of private authors. Systemic psychology deals in detail with this part of the problem of internal conflicts, offering the structure for understanding human needs and motivations.

The article deals with the problem of highlighting internal conflict, its understanding from the standpoint of systemic psychology. The analysis of the subjectivity of the conflict is based on the construction of a semantic network unique for each person, connecting concepts (objects that satisfy needs) with the needs themselves through basic concepts — units of knowledge about the world around them. This understanding allows us to define and conceptually build the mechanics of internal conflict. Cases in which tension will exist are being investigated, but its level is not high enough to highlight internal conflict. Next, the dynamics of internal conflict by analogy with the equalizer is considered. The factors that influence the formation of concepts are given. The concept of the level of mental tension is given, which can be understood using, on the one hand, a subjective assessment, and, on the other, a mathematical apparatus that allows to introduce a certain level of mathematical rigor. Symptoms of internal conflict through the term stress are briefly described. Various ways of smoothing out internal conflict, which can be used in practical work are considered.

In the section “conclusions” the result of the article is summarized, once again the key axiomatic points from which all further understanding of the process of building an internal conflict is based are identified .

Keywords: systemic psychology; mental tension; internal conflict; motivational profile; mental needs.

For citation: Smolovskaya L. B., Mashkova L. A. Internal conflict from the viewpoint of systemic psychology // Systemic Psychology and Sociology. 2023. № 4 (48). P. 20–30. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.02

Smolovskaya Lyubov Borisovna, Lecturer at the Moscow Institute of Psychoanalysis, Postgraduate Student at the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: smolovskajalb@mgpu.ru
ORCID: 0009-0000-2030-6507

Mashkova Larisa Aleksandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.
E-mail: la.mashkova@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7877-5418

Введение

Проблема внутреннего конфликта существует столько же времени, сколько существует психотерапия как отдельная ветвь человеческой деятельности. Ее рассмотрение начинается с З. Фрейда [15] и продолжается во всем психодинамическом направлении психотерапии (А. Адлер, К. Г. Юнг, К. Хорни, Э. Фромм, Э. Эриксон, Н. Пезешкиан). Продолжали работу по изучению внутренних конфликтов и психотерапевты других

направлений (К. Левин, В. Франкл, А. Маслоу, К. Роджерс). Советские психологи А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин рассматривали понятие внутреннего конфликта в контексте теории деятельности; Л. С. Выготский, Л. И. Божович — в рамках теории развития личности; Ф. Е. Василюк и В. В. Столин — ценностно-смыслового выбора. Занимался этим вопросом и Б. Г. Ананьев [1: с. 276; 7].

В настоящий момент проблему внутреннего конфликта изучает целый ряд ученых [2–5, 13].

Однако проблема внутреннего конфликта остается описанной не до конца, и важно понимать системность конфликта как процесса. Именно с этой позиции и рассматривает его системная психология.

Можно даль следующее определение: внутренний конфликт — конфликт между двумя потребностями, взаимно неудовлетворимыми в данной ситуации, характеризующийся субъективно высоким уровнем напряженности.

Каждая детерминанта призывает к определенному выбору модели поведения, которые одновременно невозможны. Внутренний конфликт ощущается как внутренняя несогласованность, неспособность прийти к единой позиции, единой линии поведения.

Внутреннему конфликту присущи определенные симптоматика, уровень напряженности, механика, динамика.

Субъективность внутреннего конфликта

Внутренний конфликт полностью субъективен. Психика является своего рода информационной системой [8], которая постоянно получает новую информацию из окружающего мира, усваивает ее, категорирует, структурирует. Распознаются категории объектов, действий, качеств действий и т. д. — все то, что кодируется языком. Язык в этом представлении — это символьная система, включающая в себя как максимально широкие, так и максимально узкие категории восприятия [6].

Понятия собираются в сложную семантическую сеть с высоким значением арности (т. е. между понятиями в сети выстраиваются сложные неоднозначные связи), из-за чего любое представление такой сети, с одной стороны, уникально для каждого человека, с другой — не может быть в полной мере совпадающим с реальностью. Семантическая сеть — это информационная модель в той же мере, в которой и метафора. Главное в этой метафоре — наличие «узлов»-понятий и «графов»-связей между этими понятиями. Чем больше графов между узлами, тем сложнее будет такая модель.

В процессе жизни человек учится выделять новые объекты, новые действия, которые могут совершать объекты, или которые могут совершаться над объектами, качества объектов, связи между ними. Все это — опыт познания окружающей действительности, формирующий семантическую сеть данного человека.

Опыт каждого человека уникален. Он не может быть полностью познан или передан («вещь в себе»). Однако благодаря языку возникают специальные символы, при помощи которых можно выразить те или иные качества объектов, действий, свойств и т. д. Тезаурус символов передается посредством культуры, в которую человек оказывается погружен, а тезаурус связей между ними задается господствующей парадигмой.

В силу такой особенности восприятия человек не способен непосредственно соприкасаться с реальностью (опосредованность восприятия). Он может лишь воспринимать ее при помощи символов, или, иначе говоря, категорий, имен, которыми называет окружающую действительность.

Такое видение необходимо для понимания структуры внутреннего конфликта и уникальности динамики каждого отдельно взятого случая.

Универсальность психических детерминант

Мотивационное ядро личности состоит из разнообразных мотивационных детерминант, потребностей, которые человек испытывает. Системная психология исходит из предположения, что человек существует одновременно в трех дихотомиях: системном и сверхсистемном (которая воспринимается как дихотомия индивидуации и привязанности), биологической и социальной, сохранения и развития. Каждая

из приведенных дихотомий — это психическая детерминанта. Комбинаторно детерминанты превращаются в восемь универсальных потребностей [10: с. 141].

Сами по себе мотивационные детерминанты могут быть субъективно распознаны и концептуализированы, но, как правило, этого не происходит. Их осознание возможно только в результате намеренного осмысления собственных поступков и повышенного внимания к собственным переживаниям. Более того, сама идея мотивационных детерминант — лишь описательная модель, которая призвана охарактеризовать универсалии структуры психики. Можно утверждать, что мотивационные детерминанты — нечто, независящее от культуры, расы, пола, возраста и т. д. Это базис психики, который универсален для любого человека [9: с. 61].

Базовые концепции

Таким образом, мы можем условно поделить внутренний мир человека на два широких пласта: пласт универсальных потребностей, которые не осознаются, и которые не могут быть удовлетворены напрямую; и пласт более-менее осознаваемых и называемых категорий, на которые распадается окружающая реальность.

Так, потребность в пище (неосознаваемое, неотчуждаемое от психики) концептуализируется, и сумма ощущений, фантазий и импульсов обретает свои символы: слова «голод», «сытость», «еда» и т. д. оказываются частями семантической сети вокруг потребности в пище. Психика выстраивает связь через предыдущий опыт: голод может быть удовлетворен только посредством того, что классифицируется как пища. Между голодом и пищей в итоге возникает однозначная связь. Кроме того, в этой части сети образуется много других связок — правил, что, как, когда, в какой последовательности надо есть, что есть не надо, как это делать и т. д.

Это же происходит с универсальными потребностями: в контакте с другими людьми, в хороших отношениях, ощущении осмысленности своей жизни или, если говорить языком системной психологии, с потребностями витальными, познанием, репродукцией, самореализацией, нравственностью, альтруизмом, самоуважением и самосохранением.

Трудно концептуализируемые потребности находят свое выражение в «пище». Так, невозможно почувствовать любовь другого человека, но можно интерпретировать то, что он присылает валентинку, как проявление этой любви. Соприкоснуться с чувствами другого человека непосредственно нельзя, но опосредованно — можно. Такие связки между определенными символами / категориями поведения и удовлетворяемыми ими потребностями — это базовые концепции.

Базовые концепции представляют собой способ, благодаря которому человек воспринимает окружающую реальность. Они не что иное, как связь между пустыми, ничего не несущими в себе символами и потребностями.

В аналогии с пищей: человек может находиться посреди прекрасного яблоневого сада и испытывать сильнейший голод, если он не знает, что яблоки съедобны. Яблоки будут съедены им только в том случае, если у него есть опыт восприятия их как способа удовлетворения своего голода.

В аналогии с любовью: человек, который не знает символики дня святого Валентина, не знает символа сердечка, не умеет читать, попросту не поймет, что валентинка — это символ любви.

Итак, можно говорить о следующей структуре (рис. 1).

Рис. 1. Схема категоризации потребности

Базовые концепции — результат жизненного опыта, в котором определенные категории феноменов связываются с удовлетворением тех или иных потребностей. В процессе жизни человек приобретает не только уникальный тезаурус символов, которыми пользуется, но и тезаурус базовых концепций.

Ситуация, в которой один и тот же феномен как бы распадается на несколько категорий,

может быть названа мотивационной коллизией (от *лат.* collision — столкновение). Категориями здесь могут быть разные варианты его восприятия (например, две идеи относительно бытового насилия: «Бьет — значит любит» и «Бьет — значит нарушает личные границы»); варианты поведения в данной ситуации (например, промолчать или сказать правду); варианты собственного отношения («хочу» или «не хочу») и т. д. Каждая категория через базовую концепцию связывается с определенной потребностью, и в результате именно они оказываются соперничающими друг с другом (рис. 2).

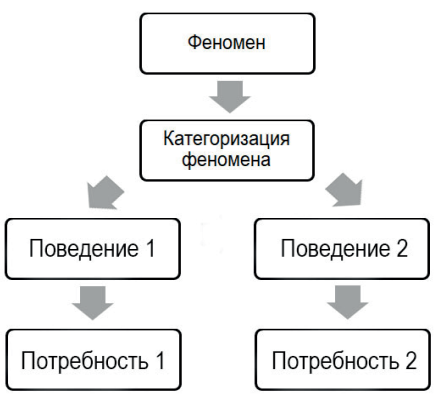

Рис. 2. Упрощенная схема бинарной мотивационной коллизии

Мотивационная коллизия, ощущаемая как внутренняя несогласованность, неспособность прийти к единой позиции, единой линии поведения, называется *внутренним конфликтом*.

Таким образом можно определить внутренний конфликт как было сказано в начале статьи — это конфликт между двумя потребностями, взаимно неудовлетворимыми в данной ситуации, характеризующийся субъективно высоким уровнем напряженности (рис. 3).

Рис. 3. Соотношение мотивационной коллизии и внутреннего конфликта

Ценность и доступность потребностей

В работе Е. Б. Фанталовой «Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта» [14] механика диагностики внутреннего конфликта строится на двух критериях: ценности и доступности.

Дается следующее определение: «состояние внутреннего конфликта — это, прежде всего, состояние “разрыва” в системе “сознание – бытие”, а именно разрыва между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности» [14: с. 4], то есть состояние, когда одна и та же ценность отмечается как значимая, но при этом недоступная.

В этом понимании предлагается важное противопоставление двух ситуаций: внутренний конфликт (ценность выше доступности) противопоставляется внутреннему вакууму (доступность выше ценности). Такое рассмотрение требуется дополнить возможностью сравнивать две ценности, когда требуется выбирать из двух зол или, наоборот, выбирать лучшее из доступного. Для этого помимо ценности (то есть актуализированности данного вида мотивации в данный момент) и доступности (наличия базовых концепций, которые позволяют удовлетворить потребность в данной ситуации), требуется введение шкалы, которая позволяла бы сравнивать две выбранные модели поведения.

В понимании системной психологии варианты конфликтов, вводимые Е. Б. Фанталовой, будут осмысляться следующим образом:

- высокий уровень ценности и высокий уровень доступности — ситуация, в которой потребность может быть удовлетворена;
- высокий уровень ценности при низком уровне доступности — ощущение дефицита, которое активирует поиск способов удовлетворения потребности;
- низкий уровень ценности при низком уровне доступности — это неактуализированная потребность;
- низкий уровень ценности при высоком уровне доступности, который описывается как внутренний вакуум, предполагает повышение уровня потребности выше оптимального,

в результате чего человек реагирует реакцией отвращения, отторжения, скуки.

Это было описание статичного уровня внутреннего конфликта, его механики. Далее рассматривается динамика внутреннего конфликта.

Уровень напряженности потребности

Все, что можно назвать потребностями, существует в человеке одновременно. Если рассматривать пирамиду Маслоу [8: с.108], то можно заметить, что физиологические потребности существуют одновременно с потребностью в безопасности, социальными потребностями, потребностями в престиже и самоактуализации. Их иерархия в принципе нестабильна.

Человек существует в пространстве времени, и каждая из потребностей имеет свой ритм. Проще всего это увидеть на примере потребности в пище: раз в несколько часов организм заявляет о необходимости добавить в него калорий. В момент, когда чувство голода максимально, человек не может сосредоточиться на других ощущениях, и потребность в пище становится ведущей. Ритмы есть и в других потребностях, более заметные или менее. После удовлетворения потребности ее актуальность сильно падает, происходит насыщение.

Кроме того, на уровень актуальности потребности влияет среда. Так, человек может не думать о еде и заниматься другими делами, но, проходя мимо кондитерской и почувствовав аромат свежей выпечки, он, скорее всего, испытает желание съесть булочку.

Внешние события влияют на степень актуализированности потребностей: иногда события удовлетворяют потребность, иногда, наоборот, обостряют. Так, вид разбитого автомобиля через фильтры концепций влияет на ощущение безопасности. Человек, посмотревший краш-тесты автомобилей некоторое время будет чувствовать себя в меньше безопасности, нежели тот, кто этих видео не видел. Благодаря стремлению психики к аллостатическому равновесию чувство беспокойства довольно быстро уляжется, а ощущение безопасности придет в норму.

Третьим фактором можно обозначить специфические особенности данного человека. При непереносимости глютена никакой запах из кондитерской не вызовет желания съесть хлеба и в результате умереть: хлеб не ассоциируется с чем-то вкусным и приятным, он ассоциируется с необратимыми последствиями для организма.

Получается, что в один момент времени существуют более актуализированные потребности и менее актуализированные. Факторы, которые влияют на уровень актуализированности: время (ритм), особенности человека (его организма), среда.

Все потребности, или мотивационные детерминанты, существуют одновременно. В терминах системной психологии принято говорить о витальности, познании, репродукции, самореализации, нравственности, альтруизме, самоуважении, самосохранении. Эти потребности представляют собой мотивационный профиль личности.

Этот профиль постоянно изменяется: каждое событие в той или иной степени колеблет его. Существуют максимально широкие закономерности изменения мотивационного профиля: это изменения, связанные с возрастными особенностями. Но также можно говорить и об изменениях, которые вызываются травматическими событиями, экстремальным воздействием среды и т. п. [11].

Когда происходит некоторое событие (феномен), которое воспринимается человеком, оно пропускается через призму его восприятия, но в итоге всегда событие изменяет мотивационный профиль. В результате часть потребностей оказывается более актуализированной, чем другие. Результатом такой оценки становится эмоциональная реакция. Чем сильнее был «всплеск» потребности, тем ярче будет эмоциональная реакция.

Разница между первичным состоянием (до воздействия феномена) и вторичным состоянием (после воздействия) называется эмоциональной напряженностью, или, иначе говоря, уровнем стресса. Сам же феномен можно встретить в обозначениях как стрессор.

Такой механизм хорошо иллюстрирует ситуации, когда трактовка событий однозначна. Но очень часто призма концепций, через которую воспринимаются феномены, дает на выходе

много разных бликов, и тогда одно и то же событие может оцениваться несколькими разными способами, через разные ассоциации. В таком случае меняется не один уровень потребности, а сразу несколько. Каждое изменение дает собственную эмоцию на выходе, а их сумма — общий уровень напряженности внутреннего конфликта.

Так, например, сам по себе акт потребления пищи обычно имеет приятные ассоциации, и чувство сытости связывается с чувством радости. Но если представить, что человек руководствуется не только собственной витальностью, но, например, его интересует эстетика собственного тела (вероятнее всего связанная с репродукцией), то тогда кусочек тортика из удовольствия может превратиться в мучение.

Логика получается такая: случается некий феномен. Он категоризируется сознанием через семантическую сеть как влияющий на разные потребности. Уровень этих потребностей меняется: какие-то оказываются удовлетворенными, какие-то неудовлетворенными.

Здесь уместна метафора эквалайзера (рис. 4). Подобно тому как столбцы эквалайзера «скачут» в зависимости от воспроизводимого звука, точно также потребности «скачут» в зависимости от феноменов.

Потребность субъективно ощущается как удовлетворенная или неудовлетворенная. Здесь можно говорить о трех субъективно выделяемых уровнях: ощущение неудовлетворенности (дефицит), ощущение достаточного уровня удовлетворенности (оптимум), ощущение избыточного состояния (профицит).

Поскольку психика стремится к поддержанию аллотропического равновесия, ситуация, в которой потребность оказывается удовлетворена недостаточно, будет вызывать импульс к удовлетворению потребности и движению к тому, что, согласно концепциям, может эту потребность удовлетворить; избыточность же удовлетворения потребности будет вызывать желание отстраниться, выйти из контакта с объектом.

Так, в метафоре с едой: когда человек испытывает голод, он стремится найти пищу и съесть ее. Когда же человек объелся, он уже не может смотреть на еду, одна мысль об еще одном эклере вызывает отвращение.

Потребность в социальных связях, например, работает схожим образом. Если долго находиться с социальной изоляции, возникает сильное желание пообщаться хоть с кем-то [13]. Если же общения слишком много, то, наоборот, возникает желание прекратить его и побыть наедине со своими мыслями.

Важно, однако, помнить о способности психики настраивать точку баланса, исходя из данной реальности. Длительное неудовлетворение потребности ведет к снижению ощущения ее значимости, как и длительное переудовлетворение со временем перестает ощущаться.

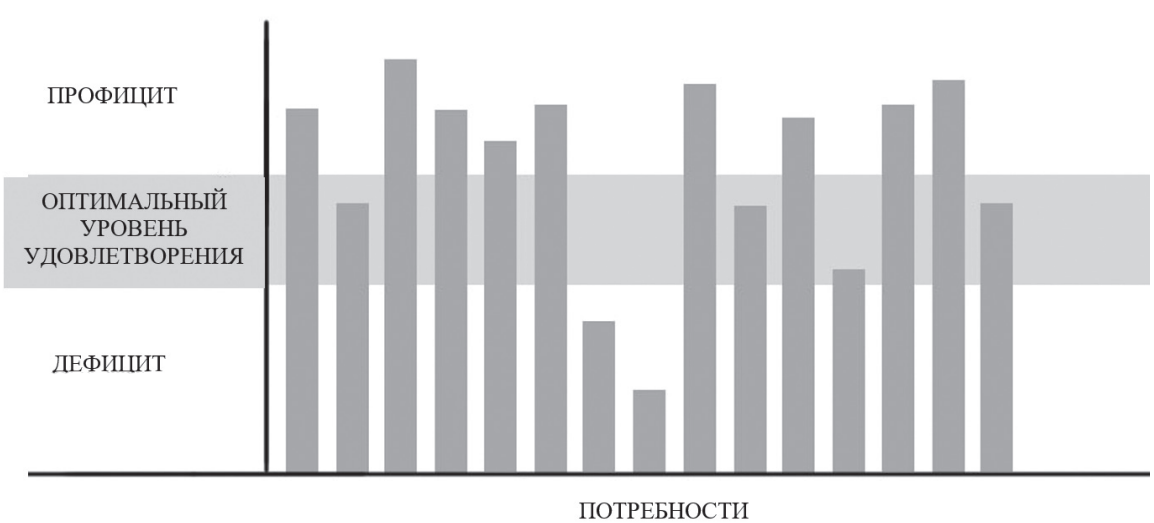

Рис. 4. Метафора эквалайзера потребностей

В историях про джиннов, заточенных в лампе, рассказывают, что первую тысячу лет своего заточения джинны мечтают о свободе и готовы одарить своего спасителя любыми сокровищами; вторую тысячу лет они гневаются на весь род людской, изобретая самые изощренные способы расправы; на третью же джинны перестают интересоваться происходящим — свобода или ее отсутствие становятся им безразличны.

Из-за способности психики подстраиваться под окружающую действительность, можно говорить о краткосрочных и долгосрочных изменениях уровня удовлетворенности потребности. Долгосрочные меняют область оптимума, краткосрочные же — как бы колебания столбца эквалайзера.

Если принять самую середину зоны оптимума за своеобразный ноль, то субъективный уровень удовлетворения потребности можно шкалировать: от –10 (тотальное неудовлетворение потребности) до +10 (максимальный избыток).

Таким образом, можно представить напряженность потребности как векторную величину, субъективно оцениваемую человеком и рождающую импульс к изменению уровня удовлетворенности потребности.

Интрапсихическая напряженность

Итак, к текущему состоянию психических потребностей можно применить метафору эквалайзера, показывающего уровень удовлетворенности различных потребностей. Когда психика сталкивается с феноменами (внешней среды или же внутренними), они через механизмы категоризации распознаются как ведущие к удовлетворению или же ущемлению некоторых потребностей. В результате столкновения с феноменами меняется «рисунок эквалайзера».

Однако суть аллотропического равновесия заключается в способности к предсказанию, в системе фид-форвард (предикативность).

Оценивая ситуацию, человек выстраивает линию своего поведения, которое влияет на саму ситуацию. Имплицитно человек постоянно принимает решения, оптимизирует собственные поступки.

Как правило, оптимизация поведения происходит естественным путем. Происходит оценивание напряженности потребностей, и действия выстраиваются так, чтобы вернуть «рисунок эквалайзера» в зону оптимальных значений.

Но некоторые ситуации могут создавать варианты, при которых повышение уровня удовлетворенности одной потребности ведет к понижению другой (или наоборот — понижение избыточной повысит другую избыточную).

В ситуации, подразумевающей бинарный выбор, происходит бессознательное сравнение двух предсказаний.

Однако в зависимости от того насколько сильно изменяется «рисунок эквалайзера», варианты выбора будут получать разные оценки.

Симптоматика внутреннего конфликта

Любое изменение уровня удовлетворенности психических потребностей связано с увеличением уровня стресса. По сути, понятие стресса и интрапсихической напряженности — это тождественные понятия.

Тем не менее системная психология предлагает расширенное понимание этого термина. Так, интрапсихическая напряженность делится на несколько видов [10, с. 163]:

- социальная напряженность (отражает объективные изменения состояния информационных систем надличностного уровня организации);
- психическая напряженность (отражает субъективное восприятие изменений значимых для личности информационных систем);
- психофизическая напряженность (отражает объективное изменение состояния функциональных систем организма в результате его деятельности).

Под стрессом обычно понимается неспецифическая реакция психики на возбудитель [12: с. 16]. Или, говоря языком системной психологии, это уровень интрапсихической напряженности.

Поскольку речь идет только об уровне одного человека, то психическая напряженность будет включать в себя социальную напряженность. Вдвоем они будут отражаться на уровне психофизической напряженности.

Таким образом, можно диагностировать внутренний конфликт, опираясь на уровень стресса, который испытывает человек.

Высокий уровень стресса (психофизической напряженности) показывает текущее или ожидаемое неудовлетворение потребности. Оно может быть вызвано или особенностями ситуации, или же внутренним конфликтом.

Тогда сложность диагностики внутреннего конфликта будет выражаться в том, что какой бы вариант поведения ни выбирался, человек в моменте испытывает стресс (высокий уровень эмоциональной напряженности). Этот стресс может не концептуализироваться, и тогда для прояснения структуры требуются навыки распознавания собственных эмоций.

Психотерапия внутреннего конфликта

Если опираться на схему механики внутреннего конфликта, которая предполагает воздействие феноменов на психику, которая через концепции воспринимает феномены как удовлетворение или неудовлетворение потребностей, что, в свою очередь, меняет рисунок «эквалайзера», то можно найти ряд способов разрешения внутренних конфликтов.

Первый, наиболее очевидный, способ — это выход из ситуации, которая создает внутренний конфликт; прерывание феномена, который вызывает напряженность. Такой метод эффективен, однако, зачастую нереализуем.

Второй способ — попытаться найти дополнительные варианты конфигурации «эквалайзера». С точки зрения когнитивно-поведенческой терапии одним из самых часто встречающихся когнитивных искажений является так называемое черно-белое мышление. Это искусственное создание дихотомий в данной ситуации — разделение мира на правильное или неправильное. Стало быть, работа с таким искажением — это выработка устойчивой идеи о том, что мир сложнее, чем черно-белая модель, что в нем существуют оттенки и градиенты. А значит, ситуация внутреннего конфликта — это не выбор из двух вариантов, а выбор из значительно большего количества вариантов, и некоторые из них могут быть более удачно калибрующими «эквалайзер».

Третий способ, более глубокий и требующий предварительной подготовки, — развенчание концепций, которые и создают дихотомию. В отличие от второго варианта он предлагает не поиск третьего пути, а выработку представления, что другой человек может руководствоваться другими правилами игры, что сами по себе правила — это не нечто изначально присущее феноменам, но это лишь выработанный способ восприятия. Концепции — своеобразный словарь, которым пользуется сознание для переработки воспринятых феноменов в динамику «эквалайзера». Если поменять правила, очевидно, должны поменяться и результаты.

Четвертый способ, самый долгий, но при этом самый продуктивный на длительном промежутке времени, — поиск новых способов удовлетворения потребности и приведения ее в зону оптимума. Это длительная работа по наработке новых концепций, которые помогали бы налаживать аллостатическое равновесие, уходя от конкретных феноменов.

Если первые три способа подразумевают работу именно с данностью, с неким произошедшим событием, то четвертый способ — это скорее путь создания новых феноменов самостоятельно, с возможностью их контролировать.

Все четыре варианта — это способы разрешения внутреннего конфликта. Они отличаются по глубине воздействия на психику, по тому, насколько может быть переносим опыт одной ситуации на другую ситуацию.

Выводы

Внутренний конфликт — конфликт между двумя мотивационными детерминантами (или двумя потребностями), взаимно недостижимыми в данной ситуации, характеризующийся высоким уровнем психической напряженности.

Внутренний конфликт — разновидность мотивационной коллизии, отличающаяся от остальной части спектра коллизий только высоким уровнем психической напряженности.

Потребности не могут быть удовлетворены напрямую, только через уникальную

для каждого человека систему знаков и представлений, семантическую сеть. Единичная связь в такой семантической сети — базовая концепция — связка между потребностью и способом ее удовлетворения.

Любой феномен через систему категоризации меняет мотивационный профиль, делая одни потребности актуализированными (выходящими за зону оптимума — в плюс или в минус), а другие, наоборот, удовлетворяя.

Стресс является показателем того, что какая-то потребность не удовлетворена. Это может быть результатом воздействия среды или же результатом внутреннего конфликта, при котором потребность не удовлетворяется не в силу принципиальной невозможности, а в силу наличия базовых концепций, которые останавливают от удовлетворения именно этой потребности.

Для диагностики внутреннего конфликта необходимо, чтобы человек в достаточной мере умел категоризировать собственные эмоции, описывать их и причины их возникновения. Следовательно, один из способов сглаживания внутреннего конфликта — это психологическое консультирование, в процессе которого психолог обучает человека навыкам дифференциации эмоций, поиска их причин, а также способам изменения своих базовых концепций для более оптимального (субъективно) удовлетворения потребностей.

Заключение

Была предложена концептуальная модель внутреннего конфликта, произведена разработка его теоретического содержания. Проведен краткий обзор существующих подходов к изучению внутреннего конфликта и подробно рассмотрен подход системной психологии к данной проблематике.

Акцент работы поставлен на субъективном переживании внутреннего конфликта, на существовании универсальной его структуры, которая в каждом конкретном случае наполняется индивидуальным содержанием, что, с одной стороны, делает затруднительным создание универсальной системы оценки глубины внутреннего конфликта, с другой — показывает, что подобная методология и не должна применяться: намного более значимыми оказываются способы создания уникальной модели, актуальной в данной ситуации.

Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Ощущения и потребности // Ученые записки ЛГУ. 1979. № 244. С. 62–74.
2. **Анцупов А. Я., Шипилов А. И.** Значение, предмет и задачи конфликтологии // Конфликтология: учеб. для вузов. М: Юнити, 1999. С. 81–86.
3. **Глущенко Я. О.** Психологические особенности ценностного переживания внутреннего конфликта в период юности // Северо-Кавказский психологический вестник. 2010. № 3 (8). С. 31–34.
4. **Гришина Н. В.** Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
5. **Калмыкова Е. С.** Внутриличностные противоречия и условия их разрешения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 200 с.
6. **Красильников И. А.** Проблема внутреннего конфликта личности: социально-психологическая парадигма // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. № 1. С. 78–83.
7. **Леонтьев Д. А.** Очерк психологии личности: учеб. пособие для вузов. М.: Смысл, 1993. 43 с.
8. **Маслоу А.** Мотивация и личность / [пер. с англ.]. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019. 400 с. (Мастера психологии).
9. **Пезешкиан Н.** В поисках смысла. Психотерапия маленькими шагами. М.: Изд-во Ростислава Бурлаки, 2019. 368 с.
10. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские технологии, 2017. 356 с.
11. **Рыжов Б. Н., Чибискова О. В.** Психическая работоспособность и мотивация человека при моделировании полета на Марс // Системная психология и социология. 2015. № 4 (16). С. 13–22.
12. **Сапольски Р. М.** Психология стресса / пер. с англ. под ред. Е. И. Николаевой. 3-е изд. М. [и др.]: Питер, 2015. 480 с. (Мастера психологии).

13. **Сивцова А. В.** Внутренние конфликты в системе ценностных ориентаций как психологическая основа развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2007. 23 с.

14. **Фанталова Е. Б.** Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: ИД БАХРАХ-М, 2001. 128 с.

15. **Фрейд З.** Психология бессознательного. 2-е издание. СПб.: Питер, 2022. 528 с. (Мастера психологии).

16. Homeostatic regulation of energetic arousal during acute social isolation: evidence from the lab and the field / A. Stijovic et al. // Psychological Science. 2023. № 34 (5). P. 537–551. DOI: 10.1177/09567976231156413

References

1. **Anan`ev B. G.** Oshhushheniya i potrebnosti [Feelings and needs] // Ucheny`e zapiski LGU [Scientific Notes of LSU]. 1979. № 244. P. 62–74.

2. **Anczupov A. Ya., Shipilov A. I.** Znachenie, predmet i zadachi konfliktologii [The meaning, subject and objectives of conflictology] // Konfliktologiya: ucheb. dlya vuzov [Conflictology: textbook for universities]. M.: Yuniti, 1999. P. 81–86.

3. **Glushhenko Ya. O.** Psixologicheskie osobennosti cennostnogo perezhivaniya vnutrennego konflikta v period yunosti [Psychological features of the value experience of internal conflict during adolescence] // Severo-Kavkazskij psixologicheskij vestnik [North Caucasian Psychological Bulletin]. 2010. № 3 (8). P. 31–34.

4. **Grishina N. V.** Psixologiya konflikta [The psychology of conflict]. SPb.: Piter, 2000. 464 p.

5. **Kalmy`kova E. S.** Vnutrilichnostny`e protivorechiya i usloviya ix razresheniya [Intrapersonal contradictions and the conditions for their resolution]: dis. ... kand. psixol. nauk. M., 1986. 200 p.

6. **Krasil`nikov I. A.** Problema vnutrennego konflikta lichnosti: social`no-psixologicheskaya paradigma [The problem of internal conflict of personality: a socio-psychological paradigm] // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika [Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2010. № 1. P. 78–83.

7. **Leont`ev D. A.** Ocherk psixologii lichnosti [An essay on personality psychology]: uchebnoe posobie dlya vuzov. M.: Smy`sl, 1993. 43 p.

8. **Maslou A.** Motivaciya i lichnost`[Motivation and personality] / per. s angl. 3-e izd. SPb.: Piter, 2019. 400 p. (Mastera psixologii).

9. **Pezeshkian N.** V poiskax smy`sla. Psixoterapiya malen`kimi shagami [In search of meaning. Psychotherapy in small steps]. M.: Izdatel`stvo Rostislava Burlaki, 2019. 368 p.

10. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya [Systems psychology]. Vtoroe izdanie. M.: T8 Izdatel`skie texnologii, 2017. 356 p.

11. **Ry`zhov B. N., Chibiskova O. V.** Psixicheskaya rabotosposobnost` i motivaciya cheloveka pri modelirovanii poleta na Mars [Person's psychic work capacity and motivation during mars flight simulation] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2015. № 4 (16). P. 13–22.

12. **Sapol`ski R. M.** Psixologiya stressa [The psychology of stress] / perevod s angl. pod red. E. I. Nikolaevoj. 3-e izd. M. [i dr.]: Piter, 2015. 480 p. (Mastera psixologii).

13. **Sivczova A. V.** Vnutrennie konflikty` v sisteme cennostny`x orientacij kak psixologicheskaya osnova razvitiya lichnosti [Internal conflicts in the system of value orientations as a psychological basis for personal development]: avtoreferat dis. ... kandidata psixologicheskix nauk. Barnaul, 2007. 23 p.

14. **Fantalova E. B.** Diagnostika i psixoterapiya vnutrennego konflikta [Diagnosis and psychotherapy of internal conflict]. Samara: Izdatel`skij dom BAXRAX-M, 2001. 128 p.

15. **Freud S.** Psixologiya bessoznatel`nogo [Psychology of the unconscious]. 2-e izd. SPb.: Piter, 2022. 528 p. (Mastera psixologii).

16. Homeostatic regulation of energetic arousal during acute social isolation: evidence from the lab and the field / A. Stijovic et al. // Psychological Science. 2023. № 34 (5). P. 537–551. DOI: 10.1177/09567976231156413

УДК 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.03

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ ФРУСТРАЦИОННОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: РАЗРАБОТКА И ПЕРВИЧНАЯ ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОПРОСНИКА

Ю. М. Перевозкина,
НГПУ, Новосибирск,
per@bk.ru

В. И. Иванов,
НВИ войск национальной гвардии,
Новосибирск,
Vasyagansk@mail.ru,

В статье рассматривается необходимость развития и выявления психологической устойчивости к стрессогенным факторам у военнослужащих, что связано со спецификой проведения современных военных действий. Анализируется проблема возникновения значительного количества несистематизированной информации относительно феномена толерантность к фрустрации. Обсуждаются концептуальные вопросы, связанные с фрустрационной толерантностью, которая выступает многомерным феноменом. Представлен теоретический конструкт фрустрационной толерантности, который основывается на двух теоретических позициях — С. Розенцвейга и Р. Лазаруса, С. Фолкмана. В результате проведения анализа данных теорий фрустрационная толерантность военнослужащих представлена в виде системы, структурными компонентами которой выступили когнитивный, эмоциональный и психофизиологический. В свою очередь, эти компоненты раскрываются по-разному в трех типах фрустрационной толерантности у военнослужащих: эффективный, импульсивный, удерживающий. В каждом типе дается характеристика трех компонентов.

Показано, что предложенная системная модель может быть положена в основу опросника для выявления фрустрационной толерантности у военнослужащих. Приведены данные психометрической проверки опросника, которые отражают тот факт, что опросник обладает конструктной валидностью, а включенные в него утверждения — хорошей дискриминативностью. Делается вывод о том, что представленный опросник «Фрустрационная толерантность военнослужащих» может быть включен в диагностический инструментарий в процессе подготовки курсантов Росгвардии.

Ключевые слова: система; толерантность; фрустрация; состояние; стресс; военнослужащие; валидность; дискриминативность.

Для цитаты: Перевозкина Ю. М., Иванов В. И. Системный анализ фрустрационной толерантности военнослужащих: разработка и первичная психометрическая проверка диагностического опросника // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 31–46. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.03

Перевозкина Юлия Михайловна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, Россия.
E-mail: per@bk.ru
ORCID: 0000-0003-4201-3988

Иванов Василий Игоревич, командир батальона обеспечения учебного процесса Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия.
E-mail: Vasyagansk@mail.ru
ORCID: 0009-0006-8840-5767

© Перевозкина Ю. М., Иванов В. И., 2023

UDC 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.03

SYSTEMIC ANALYSIS OF FRUSTRATION TOLERANCE OF MILITARY PERSONNEL: DEVELOPMENT AND PRIMARY PSYCHOMETRIC VERIFICATION OF A DIAGNOSTIC QUESTIONNAIRE

Yu. M. Perevozkina,
NSPU, Novosibirsk,
per@bk.ru

V. I. Ivanov,
Novosibirsk Military Institute
of National Guard Troops, Novosibirsk
Vasyagansk@mail.ru

The article considers the need to develop and identify psychological resistance to stressful factors in military personnel, which is associated with the specifics of modern military operations. The problem of the emergence of a significant amount of unsystematic information regarding the phenomenon of tolerance to frustration is analyzed. The conceptual issues related to frustration tolerance, which is a multidimensional phenomenon are discussed. A theoretical construct of frustration tolerance which is based on two theoretical positions — S. Rosenzweig and R. Lazarus, S. Folkman — is presented. As a result of the analysis of these theories, the frustration tolerance of military personnel is presented in the form of a system, the structural components of which are cognitive, emotional and psychophysiological. In turn, these components are revealed differently in three types of frustration tolerance in military personnel: effective, impulsive, and restraining. Each type is characterized by three components.

It is shown that the proposed system model can be used as the basis for a questionnaire to identify frustration tolerance in military personnel. The data of the psychometric verification of the questionnaire which reflect the fact that the questionnaire has constructive validity, and the statements included in it have good discriminativeness are presented. It is concluded that the attached questionnaire of "Frustration tolerance of military personnel" can be included in the diagnostic tools in the process of training cadets of the Russian Guard.

Keywords: system; tolerance; frustration; condition; stress; military personnel; validity; discriminativeness.

For citation: Perevozkina Yu. M., Ivanov V. I. System analysis of frustration tolerance of military personnel: development and primary psychometric verification of a diagnostic questionnaire // Systems psychology and sociology. 2023. № 4 (48). P. 31–46. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.03

Perevozkina Yulia Mikhailovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.
E-mail: per@bk.ru
ORCID: 0000-0003-4201-3988

Ivanov Vasily Igorevich, Commander of the Battalion for Ensuring the Educational Process of the Novosibirsk Military Order of the Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia.
E-mail: Vasyagansk@mail.ru
ORCID: 0009-0006-8840-5767

Введение

Пандемия коронавирусной инфекции (COVID-19), военно-политическая ситуация на мировой арене, возникающие природные катаклизмы и пр. являются источником возникновения травматического стресса, поскольку все это влияет на системы образования, экономики и здравоохранения во всем мире. Подобные кризисы приводят к возникновению глубокого чувства неуверенности в отношении безопасности, мировоззрения

и финансового положения, которое определенным индивидам довольно сложно переносить [18]. М. Фристон с коллегами [19] заявили, что ситуационная неопределенность, особенно во время кризиса, вызывает негативный эффект, включая разочарование, чувство несправедливости и беспомощности, гнев и ярость, которые могут усилить психологический стресс людей [11]. В период неопределенности пандемии люди могут чувствовать, что теряют контроль над своей верой и будущим [5]. Лица, которые не могут мириться с неопределенностью, подвергаются высокому риску воздействия подобных угроз.

Нетерпимость к неопределенности характеризуется как «диспозиционная неспособность человека выдержать аверсивную реакцию, вызванную ощущением отсутствия необходимой или достаточной информации [10: с. 553]. Лица с высоким уровнем нетерпимости к неопределенности с большей вероятностью будут иметь нарушения при восприятии угрозы.

Хотя интолерантность к неопределенности была предложена в качестве когнитивного фактора риска генерализованного тревожного расстройства, она все чаще признается как трансдиагностическая концепция [8]. Не сумев справиться с неопределенностью, субъекты становятся более уязвимыми для стресса; в результате они подвергаются высокому риску развития ПТСР после различных негативных жизненных событий [5].

По данным М. Фристона и др. [19], интолерантность к неопределенности — это диспозиционная тенденция, которая может привести к тому, что индивиды будут испытывать тревогу и воспринимать будущие события как угрозу, даже если негативные последствия возникшей ситуации еще неизвестны. Другими словами, интолерантность к неопределенности — это переменная индивидуальных различий, которая сначала заставляет субъекта воспринимать неопределенные ситуации как аверсивные, а затем приводит их к дисфункциональному поведению, снижающему неопределенность, например, трате значительного времени и усилий на подготовку к возможным негативным последствиям ситуации. Негативные убеждения и эмоции, связанные с неопределенностью, могут нарушать функциональные когнитивные процессы и вызывать неэффективные стратегии преодоления трудностей

Необходимо отметить, что участие в боевых действиях и спецоперациях обладает специфическими особенностями, влияющими на устойчивость к стрессогенным факторам у военнослужащих. Особенно это касается личного состава подразделений Росгвардии, которые не только участвуют в борьбе с националистами, но и выполняют служебно-боевые задачи по обеспечению общественного порядка и безопасности в освобожденных населенных пунктах. В этой связи изучение толерантности к неопределенности требует особого внимания у данной категории военнослужащих [1]. Практика также показывает, что такие вопросы необходимо ставить уже на стадии профессионального образования и подготовки будущих офицеров [2: с. 171].

Анализ концепций

Концепция фрустрации как отдельного конструкта возникла в средине прошлого столетия и связана с теорией стресса и преодоления Р. Лазаруса и С. Фолкмана [1, 12]. Под фрустрацией в данном подходе понималась оценка субъектом факторов, которые могут повлиять на их благосостояние, в результате чего индивид может испытать сильнейший стресс.

Стресс-фрустрационное состояние возникает, когда индивид считает, что его благополучие поставлено на карту, но его ресурсы напряжены или недостаточны, чтобы справиться с требованиями ситуации. По мнению авторов, особое сочетание двух видов факторов (внутренние и внешние) способствуют возникновению стрессового состояния. Так, например, в случае оценивания внешних факторов как угрожающих субъект может испытать стресс. Однако Р. Лазарус и С. Фолкман утверждают, что стресс может не возникнуть, если индивид использует анализ своих личностных ресурсов (например, способностей, навыков и пр.) для нивелирования влияние стресс-факторов. Это позволяет ему справиться с возникшей стрессовой ситуацией (продуктивные копинг-стратегии). В ином случае срабатывают защитные механизмы и индивид использует непродуктивные копинг-стратегии.

Авторы предлагают собственную модель стресса и фрустрации, включающую несколько системных компонентов:

1) когнитивный компонент, под которым понимается психический процесс, посредством которого личность оценивает, влияют ли фрустрационные факторы на ее благополучие и каким образом;

2) эмоциональный компонент — это эмоциональная реакция индивида на фрустраторы;

3) психофизиологический компонент — это нарушение психического и физиологического здоровья личности, нервно-психическое напряжение, как правило, приводящее к социальной дезадаптации.

Реакция фрустрации тесно связана с ситуацией неопределенности. В качестве достаточно широкого понимания толерантности к неопределенности в зарубежной психологии можно привести следующее определение: это «способность человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять противоречивой информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя неуютно перед неопределенностью» [13: с. 123]. В контексте вышеприведенного определения вскрываются три основные линии — это нервно-психическая устойчивость на психофизиологическом уровне, интеллектуальная обработка и способность к принятию неизвестного.

Действительно, по данным ряда авторов [13: с. 122], фрустрация тесно коррелирует с дезадаптацией и детерминирует переживание субъективного неблагополучия. П. Зиммерман с коллегами доказал, что подростки, которые имели низкие показатели по переживанию субъективного благополучия, вели себя более деструктивно при фрустрации в виде решения когнитивных задач [20: с. 340]. Само по себе стресс-фрустрационное состояние, по мнению Р. Лазаруса и С. Фолкмана [12], активизируется в процессе когнитивной обработки личностью возникшей ситуации и имеющихся у нее ресурсов для ее разрешения. Особенно это касается ситуаций имеющих двойной смысл [2: с. 171].

Хотя толерантность к двусмысленности и толерантность к неопределенности часто считают взаимозаменяемыми, они соответствуют несколько разным конструкциям [10: с. 556]. Интолерантность к двусмысленности определяется как склонность воспринимать неоднозначные ситуации как потенциальный источник угрозы. В этом случае субъект рассматривает неоднозначные стимулы как новые, сложные и неразрешимые [7: с. 45]. Необходимо отметить, что интолерантность к двусмысленности касается неспособности справляться с ситуациями в настоящее время, тогда как нетерпимость к неопределенности описывают как предвосхищение возникновения негативных событий в будущем [10: с. 554]. Несмотря на то что оба конструкта подразумевают негативные реакции, такие как дискомфорт и беспокойство на двусмысленные стимулы, люди с высокой нетерпимостью к двусмысленности, как правило, испытывают угрозу двусмысленного стимула «здесь и сейчас». В то время как люди с высокой интолерантностью к неопределенности чувствуют угрозу со стороны неопределенного будущего стимула и сосредотачивают свое внимание на ожидании возможных негативных последствий в будущем [6: с. 1201].

Интолерантность к двусмысленности и неопределенности представляют собой некоторые теоретические конструкты, предполагающие потребность в когнитивном завершении возникшей неопределенной ситуации, которая определяется в мотивационном континууме как «стремление человека к понятному и ясному ответу на заданную тему по сравнению с путаницей и двусмысленностью» [11: с. 267]. Несмотря на то что некоторые ситуационные элементы, такие как нехватка времени, систематически усиливают стремление человека к завершению неопределенной ситуации, этот аспект может иметь отличия у разных индивидов. В частности, лица с высокой потребностью в завершении непонятной ситуации и ищущие определенные варианты решения проблемы, склонны проявлять нетерпение в поиске ответа и импульсивны в суждениях и принятии решений. Хотя двусмысленность и нетерпимость к неопределенности и потребность в когнитивном завершении по данным авторов положительно коррелируют между собой [8: с. 230], их перекрытие лишь частичное. Если быть более точным, то потребность в когнитивном завершении активизирует

индивида либо избежать неопределенную ситуацию, либо быстро найти ее решение. Тогда как при интолерантности к неопределенности основное внимание индивиды уделяют негативным реакциям на двусмысленные стимулы.

Таким образом, научная литература по проблеме фрустрационной толерантности достаточно актуальна и довольно многочисленна. В свою очередь, это приводит к значительному теоретическому и эмпирическому разнообразию терминов и их трактовки. В данной статье мы сосредоточимся на концептуальных вопросах, связанных с фрустрационной толерантностью, представив теоретический конструкт предмета исследования в качестве системы, состоящей из нескольких компонентов [4: с. 66–73]. Необходимо отметить, что по этой теме было проведено мало эмпирических исследований, в основном это работы, связанные с изучением стратегий преодоления стресса [1, 3], тогда как исследования относительно фрустрационной толерантности у военнослужащих были обделены вниманием ученых. Более того, насколько нам известно, не проводилось исследований, рассматривающих фрустрационную толерантность военнослужащих как многомерный конструкт, сочетающий в себе типы реагирования, внутри которых активизируются компоненты фрустрационной толерантности.

Методика

Для реализации обозначенных целей обратимся к двум концепциям — С. Розенцвейга и Р. Лазаруса, С. Фолкмана. Так, под фрустрационной толерантностью С. Розенцвейг понимает психобиологическую способность субъекта преодолевать сложные ситуации, не используя неадекватные ответы и без потери адаптации [16: с. 414]. Автор определяет три типа реагирования на стрессовые ситуации: эффективный тип успешно справляется с неопределенной ситуацией, без потери адаптации и аффекта; импульсивный — реагирует чрезмерно эмоционально на возникшую двусмысленную или неожиданную ситуацию; удерживающий тип скрывает и не показывает эмоционального волнения относительно неожиданной ситуации и все силы тратит на сокрытие своих эмоциональных реакций. Современными авторами было установлено, что курсантов Росгвардии можно разделить на четыре типа реагирования на стрессовые ситуации: адаптивно-поведенческий, адаптивно-когнитивный, дезадаптивно-поведенческий и дезадаптивно-когнитивный [3]. При этом наиболее эффективно справлялись со стрессом, курсанты у которых доминировали адаптивно-поведенческий и адаптивно-когнитивный типы. Проведенное исследование показало, что когнитивная составляющая является одним из важных компонентов совладания со стрессом у военнослужащих, хотя и стоит не на первом месте, а уступает поведенческому компоненту.

В основе фрустрационной теории Р Лазаруса и С. Фолкмана также лежит когнитивная оценка, предполагающая анализ субъектом фрустрационных факторов и собственных психологических возможностей для их нивелирования [12: с. 152]. Действительно, интеллектуальная обработка для военнослужащих, будущих командиров является одной из важных составляющих, что было продемонстрировано выше. Однако, как показывает практика проведения СВО, зачастую командиры принимают решение в непредсказуемой ситуации, что связано с определенным риском. Один из проблемных моментов, касающийся описания риска, заключается в том, в какой степени он должно содержать информацию о неопределенности, связанной с предполагаемой вероятностью события. Представление точечной оценки вместе с диапазоном может дать информацию командиру, принимающему решение, как о наилучшем решении, так и о пользе знаний относительно рассматриваемой вероятности. Однако неопределенность может привести к задержкам в принятии решений, так как человеку свойственно негативное отношение к двусмысленной и неопределенной информации и люди не любят принимать решения в ситуациях, когда вероятности неопределенный или неизвестный характер [18: с. 239]. Кроме того, индивиды склонны откладывать принятие решений в условиях неопределенности, стремясь получить дополнительную информацию. Такое промедление

может иметь негативные последствия для принятия решений командиром в ограниченных по времени ситуациях. В частности, когда промедление с принятием решений приводит к значительным потерям, как в случае военного управления и контроля или управления кризисным реагированием. Так, когда, например, отсрочка решения о сопровождении аварийного транспорта людям, терпящим бедствие в зоне конфликта, может привести к гибели людей. Другими подобными примерами являются решения в ситуациях управления кризисным реагированием, когда отсрочка принятия решения относительно того, как наилучшим образом координировать имеющиеся ресурсы во время тушения лесного пожара, может привести к значительной потере леса [15: с. 64].

В исследовании Дж. Ридмарка с коллегами [17] было показано, что почти половина участников эксперимента откладывали свои решения в ситуации неопределенности и что многие участники проявляли напряженность и раздражение по отношению к ожиданию. Полученные авторами результаты демонстрируют, что неопределенность может быть проблемой в критических по времени ситуациях, связанных с принятием решений, и что представление неопределенности в описаниях рисков может потребовать от лиц, принимающих решения, знаний о конкретных проблемах, связанных с принятием решений в подобных ситуациях. Исследование, осуществленное Дж. Ридмарком с соавторами, показало двусмысленную роль когнитивного компонента для принятии решения военнослужащим в ситуации неопределенности. С одной стороны, когнитивная обработка необходима для принятия более эффективного решения в сложной ситуации, с другой стороны, временная задержка, связанная с когнитивной обработкой, может привести к пагубным последствиям.

Ряд ученых, занимающихся изучением толерантности к неопределенности демонстрируют, что данный феномен тесно связан с проявлением тревоги у респондентов. Непереносимость неопределенности является фактором возникновения тревожности у детей и подростков [9]. Авторами показано, что лица с высокой нетерпимостью к неопределенности используют менее адаптивные стратегии в стрессовой ситуации, что способствует возникновению тревоги.

Результаты, представленные в работе С. Паркер с коллегами [14], продемонстрировали, что размышление о неопределенности значительно увеличивает интолерантность к неопределенности. Кроме того, те испытуемые, у которых был более высокий уровень внимания, имели повышенный уровень толерантности к неопределенности. В то же время, рефлексивность усиливала интолерантность к неопрделенности. Представленные авторами данные указывают на наличие множества факторов, которые могут способствовать как толерантности, так и нетерпимости к неопределенности.

Таким образом, теоретический анализ научных работ относительно феномена «фрустрационная толерантность» позволил выделить два критерия: устойчивость к фрустраторам и адаптация, на основании которых были определены системные компоненты. С учетом данных критериев и основываясь на концепции С. Розенцвейга и Р. Лазаруса, С. Фолкмана, оказывается возможным описать три типа фрустрационной толерантности у военнослужащих, причем в каждом типе дается характеристика трех системных компонентов — когнитивного, эмоционального и психофизиологического.

1. Первый тип — эффективный — предполагает спокойную реакцию военнослужащего на экстремальную служебно-боевую ситуацию, сопровождающуюся рассудительностью и использованием сложившихся обстоятельств в качестве жизненного урока, без обвинений себя или окружающих.

Когнитивный компонент: высокая когнитивная оценка влияния фрустрационных факторов на благополучие личности военнослужащего и его подчиненных, анализ проблем и собственных возможностей, при которой последние позволяют успешно преодолеть фрустрационную ситуацию.

Эмоциональный компонент: спокойная или положительная эмоциональная реакция, например, легкое волнение или умеренное возбуждение. Наблюдается самообладание, военнослужащий довольно быстро может стабилизировать свое эмоциональное состояние.

Психофизиологический компонент: психофизиологические реакции имеют некоторый

сдвиг в сторону повышения, но при этом быстро приходят в норму. Наблюдается адаптация всех психофизиологических систем к сложившейся фрустрационной ситуации, сопровождающаяся способностью военнослужащего преодолеть стресс.

2. Второй тип — импульсивный — характеризуется тенденцией совершать действия без обдумывания, под воздействием обстоятельств, отличается эмоциональной неустойчивостью, отсутствием контроля в выражении эмоций, сопровождающихся вспышками агрессии, нетерпеливости и раздражительности.

Когнитивный компонент: низкая когнитивная оценка влияния фрустрационных факторов на благополучие личности.

Эмоциональный компонент: эмоциональная неустойчивость, неконтролируемое проявление раздражения и агрессии, возможно, выраженная эмоция страха.

Психофизиологический компонент: психофизиологические реакции дестабилизируются, наблюдается повышенное сердцебиение, учащенный пульс и дыхание. Социальная дезадаптация и дезадаптация к сложившейся фрустрационной ситуации.

3. Третий тип — удерживающий — реакция чрезмерного напряжения и сдерживания нежелательных импульсивных реакций в сочетании с возможным демонстративным равнодушием.

Когнитивный компонент: когнитивная оценка влияния фрустрационных факторов на благополучие личности, анализ проблем и собственных возможностей, при которой последние не позволяют адекватно преодолеть фрустрационную ситуацию.

Эмоциональный компонент: демонстрируется спокойная эмоциональная реакция, но при этом наблюдается внутреннее напряжение, связанное со страхом и т. д.

Психофизиологический компонент: психофизиологические реакции дестабилизируются, наблюдается снижение сердцебиения, а дыхание затаивается (вплоть до апноэ). Социальная и психофизиологическая дезадаптация к возникшей экстремальной ситуации.

Три типа фрустрационной толерантности, каждый из которых, в свою очередь, подразделяется на три компонента представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Дифференциация фрустрационной толерантности у военнослужащих по двум критериям

Адаптация	Компоненты фрустраторационной толерантности		
	когнитивный	эмоциональный	психофизиологический
Адаптивный	ЭК	ЭЭ	ЭП
Условно-адаптивный	УК	УЭ	УП
Дезадаптивный	ИК	ИЭ	ИП

Следовательно, можно различать девять вариантов реагирования военнослужащих на фрустрационную ситуацию: «эффективно-когнитивный» (ЭК); «эффективно-эмоциональный» (ЭЭ); «эффективно-психофизиологический» (ЭП); «импульсивно-когнитивный» (ИК); «импульсивно-эмоциональный» (ИЭ); «импульсивно-психофизиологический» (ИП); «удерживающий когнитивный» (УК); «удерживающий эмоциональный» (УЭ); «удерживающий психофизиологический» (УП). Такое разделение позволяет подобрать утверждения по каждому варианту отдельно и диагностировать в совокупности как тип, так и компонент фрустрационной толерантности военнослужащих. Исходя из предложенных вариантов реагирования, были сформулированы 46 утверждений (прямого и обратного порядка). Первый тип (эффективный) включал в себя восемь утверждений по когнитивному компоненту и по три — по эмоциональному и по психофизиологическому компонентам (см. табл. 2).

Второй тип (импульсивный) реализовывался через 10 утверждений по когнитивному компоненту, три — по эмоциональному и четыре — по психофизиологическому компонентам. Третий тип (удерживающий) определялся через семь утверждений по когнитивному компоненту, пять — по эмоциональному и три — по психофизиологическому компонентам.

Таблица 2

Первичное распределение утверждений по типам реагирования на стрессовые ситуации в сочетании с компонентами

Типы фрустрационной толерантности	Компоненты			∑
	когнитивный	эмоциональный	психофизиологический	
Эффективный	8	3	3	14
Импульсивный	10	3	4	17
Удерживающий	7	5	3	15
∑	25	11	10	46

В итоге для диагностики когнитивного компонента было подобрано 25 утверждений, для эмоционального — 11, психофизиологического — 10 утверждений. Диагностика эффективного типа осуществлялась через 14 утверждений, импульсивного — 17, для удерживающего — 15 утверждений. Сформулированные утверждения в качестве ответов предполагали биполярную шкалу («да» и «нет»).

В пилотажном исследовании приняли участие курсанты второго года обучения в количестве 88 человек, в возрасте от 18 до 22 лет. База исследования Новосибирский военный институт войск национальной гвардии. Практика показывает, что такие вопросы необходимо ставить уже на стадии профессионального образования [2: с. 171].

Расчет дискриминативности показал, что 20 утверждений обладали низкой дискриминативностью, из них шесть были переформулированы и подвержены повторной проверке. Ниже предлагаются шесть утверждений опросника, которые были переформулированы и подвержены последующей проверке на той же выборке испытуемых.

Так, первое утверждение: «В стрессовых ситуациях я стараюсь стабилизировать свое эмоциональное состояние, чтобы лучше приспособиться к сложившейся обстановке», относящееся к эмоциональному компоненту первого типа, было переформулировано: «В стрессовых ситуациях я могу стабилизировать свое эмоциональное состояние».

Второе утверждение: «Если возникают проблемы, я легко теряю самообладание», относящееся к эмоциональному компоненту второго типа, было переформулировано: «Если возникают проблемы, я иногда могу потерять самообладание».

Третье утверждение: «Я не могу уснуть от мыслей, что попаду в район боевых действий», относящееся к психофизиологическому компоненту третьего типа, было переформулировано: «Я уверен, что смогу адаптироваться к условиям боевых действий».

Четвертое утверждение: «Когда я сталкиваюсь с трудной проблемой, я обычно агрессивно настроен», относящееся к эмоциональному компоненту второго типа, было переформулировано: «Когда я сталкиваюсь с трудной проблемой, я иногда могу агрессивно реагировать».

Пятое утверждение: «В сложных, кризисных ситуациях моя двигательная активность остается неизменной», относящееся к психофизиологическому компоненту первого типа, было переформулировано: «В экстремальных ситуациях моя физическая активность остается неизменной».

Шестое утверждение: «Привычное всегда предпочтительнее незнакомого», относящееся к психофизиологическому компоненту первого типа, было переформулировано: «Привычное в служебной деятельности всегда предпочтительнее незнакомого».

В результате окончательный вариант составили 32 утверждения (табл. 3).

Эффективный тип включил в себя всего 11 утверждений: пять — по когнитивному компоненту, по три — по эмоциональному и психофизиологическому компонентам (см. табл. 4).

Импульсивный тип реализовывался через 12 утверждений: пять — по когнитивному компоненту, три — по эмоциональному и четыре — по психофизиологическому компонентам. Удерживающий тип определялся через девять утверждений: по три по когнитивному, эмоциональному и психофизиологическому компонентам. В свою очередь, когнитивный компонент диагностируется через 13 утверждений,

Таблица 3

Расчет дискриминативности утверждений опросника «Фрустрационная толерантность военнослужащих»

Утверждения	Нет, %	Да, %	Компонент и тип
1. В стрессовых ситуациях я могу стабилизировать свое эмоциональное состояние	70	30	(Э 1)
2. Если возникают проблемы, я иногда могу потерять самообладание	67	33	(Э 2)
3. При мысли, что мне предстоит выполнять боевые задачи у меня возникает чувство тревоги	61	38	(Э 3)
4. В экстремальных ситуациях я предпочитаю рассматривать все альтернативы	38	61	(К 1)
5. Неуверенность в исходе поставленной командиром задачи приводит меня в тупик	63	36	(К 3)
6. В сложных, кризисных ситуациях большинство людей могут испытывать учащенное сердцебиение	25	75	(ПФ 2)
7. В сложных ситуациях принятие неэффективных решений основаны на неполной информации	31	68	(К 2)
8. Я всегда продумываю наиболее эффективный способ выполнения задачи	45	54	(К 1)
9. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания	56	43	(Э 1)
10. Некоторые военнослужащие не могут мыслить трезво, если им нужно принять решение в спешке	72	27	(К 2)
11. Я стараюсь не показывать агрессивные чувства в стрессовых ситуациях	47	52	(Э 3)
12. В кризисной ситуации я ощущаю резкое сердцебиение	75	22	(ПФ 2)
13. Профессия военнослужащего почти всегда связана с напряжением	40	59	(К 2)
14. Я считаю, что нет такой проблемы, которую нельзя решить	26	63	(К 1)
15. В сложных, кризисных ситуациях трудно сосредоточиться на выполнении задачи	56	43	(К 2)
16. Я уверен, что смогу адаптироваться к условиям боевых действий	69	31	(ПФ 1)
17. Мне интереснее выполнять сложную задачу, чем решать простую	59	40	(К 1)
18. Мне тревожно от мыслей, что я попаду в район боевых действий	73	27	(ПФ 3)
19. После марша на длинную дистанцию, я испытываю значительное мышечное напряжение	59	40	(ПФ 2)
20. При марше в полной боевой экипировке моя координация движений остается неизменной	40	59	(ПФ 1)
21. Когда я сталкиваюсь с трудной проблемой, я иногда могу агрессивно реагировать	70	30	(Э 2)
22. Меня бросает в дрожь при мысли, что мне придется нести ответственность за подчиненных	71	29	(ПФ 3)
23. Командиры, которые нечетко формулируют задачи, дают шанс проявить инициативу и оригинальность	56	43	(К 1)
24. В сложных, кризисных ситуациях я могут испытывать гнев и раздражение	72	27	(Э 2)
25. В сложных, кризисных ситуациях большинство людей могут задыхаться	45	54	(ПФ 3)
26. В сложных и непредсказуемых ситуациях большинство военнослужащих предпочитают оставлять принятие решений командиру	20	79	(К 3)
27. В стрессовой ситуации я легко могу справиться с волнением	45	55	(Э 1)
28. В кризисной ситуации я не могу усидеть на месте	75	25	(ПФ 2)
29. От моей внутренней несвободы и зависимости от приказов командиров иногда возникает разочарованность в выборе профессии	50	50	(Э 3)

Утверждения	Нет, %	Да, %	Компонент и тип
30. В экстремальных ситуациях моя физическая активность остается неизменной	73	27	(ПФ 1)
31. Меня ужасно задевает, когда меня ругают или критикуют на службе	36	63	(К 2)
32. Привычное в служебной деятельности всегда предпочтительнее незнакомого	73	27	(К 3)

Таблица 4

Вторичное распределение утверждений по типам реагирования на стрессовые ситуации в сочетании с компонентами

Типы фрустрационной толерантности	Компоненты			∑
	когнитивный	эмоциональный	психофизиологический	
эффективный	5	3	3	11
импульсивный	5	3	4	12
удерживающий	3	3	3	9
∑	13	9	10	32

эмоциональный — через девять, психофизиологический — через 10 утверждений.

Расчет дискриминативности показал, что процентное распределение ответов военнослужащих — «да» и «нет» — варьируется в диапазоне от 25 до 75 %. Полученные результаты позволяют уверенно говорить о хорошей и высокой дискриминативности всех сформулированных утверждений опросника, что свидетельствует об их способности дифференцировать испытуемых по положительным и отрицательным ответам.

Далее при подсчете конструктной валидности применялся корреляционный анализ по критерию *r*-Спирмена, так как выявляемые по методике признаки представлены в шкале порядка (в баллах). В качестве операциональных признаков были определены психофизиологические и эмоциональные параметры стресса, толерантность к неопределенности. Для измерения указанных признаков все курсанты были протестированы по следующим опросникам: «Мельбурнский опросник принятия решений» (Л. Манн, П. Бурнетт, М. Рэдфорд, С. Форд, в адаптации Т. В. Корниловой); «Толерантность к неопределенности» (С. Баднер, в адаптации Г. У. Солдатовой); «Определение уровня невротизации и психопатизации» (Е. Ф. Бажин); «Прогноз» (В. Ю. Рыбников); симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» (А. Волков, Н. Е. Водопьянова); «Ассоциативно-рисуночный тест» (С. Розенцвейга). Было выдвинуто несколько гипотез.

Гипотеза 1: эффективный тип отрицательно связан с показателями неустойчивости к стрессу и положительно с толерантностью к неопределенности и способностью принятия решений, импульсивный и удерживающий типы положительно связаны с показателями неустойчивости к стрессу, с интолерантностью к неопределенности и отрицательно связан со способностью принятия решений.

Гипотеза 2: когнитивный компонент положительно связан с толерантностью к неопределенности и способностью принятия решений, эмоциональный компонент положительно связан с эмоциональными показателями неустойчивости к стрессу, психофизиологический компонент положительно связан с психофизиологическими показателями неустойчивости к стрессу.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 5.

По данным корреляционного анализа были обнаружены статистически значимые отрицательные корреляции между эффективным типом и избеганием, нарушением сна и эмоциональной неустойчивостью ($r = –0,28 – (–0,35)$ при $p < 0,02$). Достаточно большое количество связей было выявлено между импульсивным типом и избеганием, прокрастинацией,

Таблица 5

Статистически значимые ранговые корреляции по критерию *r*-Спирмена

Коррелирующие параметры	*r*-Спирмена	*p*-уровень
Эффективный тип и избегание	–0,33	0,003
Эффективный тип и нарушение сна	–0,35	0,002
Эффективный тип и эмоциональная неустойчивость	–0,28	0,011
Импульсивный тип и избегание	0,28	0,012
Импульсивный тип и истощение психоэнергетических ресурсов	0,25	0,025
Импульсивный тип и нарушение воли	0,38	0,000
Импульсивный тип и прокрастинация	0,24	0,034
Импульсивный тип и сверхбдительность	0,30	0,006
Импульсивный тип и сложность проблемы (интолерантность)	0,34	0,007
Импульсивный тип и эмоциональная неустойчивость	0,28	0,011
Удерживающий тип и дезадаптация (склонность к зависимости)	0,40	0,000
Удерживающий тип и нарушение воли	0,26	0,020
Удерживающий тип и неразрешимость проблемы	0,35	0,006
Удерживающий тип и сверхбдительность	0,22	0,052
Удерживающий тип и суммарный показатель невротизации	0,27	0,015
Удерживающий тип и эмоциональная неустойчивость	0,29	0,008
Когнитивный компонент и бдительность	0,29	0,009
Когнитивный компонент и интегральный показатель интолерантности к неопределенности	–0,33	0,010
Когнитивный компонент и нарушение сна	–0,32	0,004
Когнитивный компонент и сложность проблемы (интолерантность)	–0,30	0,022
Когнитивный компонент и эмоциональная неустойчивость	–0,25	0,023
Эмоциональный компонент и вегетативная неустойчивость	0,28	0,012
Эмоциональный компонент и избегание	0,36	0,001
Эмоциональный компонент и интегральный показатель интолерантности к неопределенности	0,27	0,036
Эмоциональный компонент и нарушение воли	0,22	0,043
Эмоциональный компонент и новизна проблемы (тенденция к толерантности)	–0,26	0,044
Эмоциональный компонент и прокрастинация	–0,26	0,019
Эмоциональный компонент и эмоциональная неустойчивость	0,37	0,001
Психофизиологический компонент и бдительность	–0,23	0,038
Психофизиологический компонент и вегетативная неустойчивость	0,38	0,000
Психофизиологический компонент и истощение психоэнергетических ресурсов	0,21	0,052
Психофизиологический компонент и нарушение воли	0,29	0,008
Психофизиологический компонент и нарушение сна	0,35	0,001
Психофизиологический компонент и невротизация	0,49	0,009
Психофизиологический компонент и нервно-психическая устойчивость	–0,39	0,001

сверхбдительностью, сложностью проблемы (интолерантность), истощением психоэнергетических ресурсов, нарушением воли, эмоциональной неустойчивостью. Все связи положительные (r = 0,25 – 0,38 при p = 0,02). Удерживающий тип также положительно связан с сверхбдительностью (r = 0,22 при p = 0,052), неразрешимостью проблемы (r = 0,35 при p = 0,006), дезадаптацией (r = 0,40 при p = 0,000), нарушением воли

(r = 0,26 при p = 0,020), суммарным показателем невротизации (r = 0,27 при p = 0,015) и эмоциональной неустойчивостью (r = 0,29 при p = 0,008).

Когнитивный компонент положительно связан с бдительностью (r = 0,29 при p = 0,009) и отрицательно с интегральным показателем интолерантности к неопределенности (r = –0,33 при p = 0,01) с нарушением сна (r = –0,32 при p = 0,004), сложностью проблемы (интолерантность) (r = –0,30 при p = 0,022), эмоциональной неустойчивостью (r = –0,25 при p = 0,023).

Эмоциональный компонент имеет две отрицательные связи с новизной проблемы (тенденция к толерантности) (r = –0,26 при p = 0,044) и прокрастинацией (r = –0,26 при p = 0,019) и пять положительных корреляций с вегетативной неустойчивостью (r = 0,28 при p = 0,012), избеганием (r = 0,36 при p = 0,001), интегральным показателем интолерантности к неопределенности (r = 0,27 при p = 0,036), нарушением воли (r = 0,22 при p = 0,043) и эмоциональной неустойчивостью (r = 0,37 при p = 0,001).

И, наконец психофизиологический компонент отрицательно связан с бдительность (r = –0,23 при p = 0,038) и нервно-психической устойчивостью (r = –0,39 при p = 0,001), а также положительно связан с вегетативной неустойчивостью (r = 0,38 при p = 0,000), истощением психоэнергетических ресурсов (r = 0,21 при p = 0,052), нарушением воли (r = 0,29 при p = 0,008), нарушением сна (r = 0,35 при p = 0,001) и невротизацией (r = –0,49 при p = 0,009).

Обсуждение результатов

Итак, обе гипотезы нашли свое подтверждение. Более того, по результатам исследования было обнаружено, что почти все компоненты фрустрационной толерантности охватывает гораздо большую зону, чем мы предполагали. Однако по некоторым типам фрустрационной толерантности гипотеза подтвердилась частично. Так, не было обнаружено положительных взаимосвязей между эффективным типом и толерантностью к неопределенности. Однако выявленная отрицательная корреляция между данным типом фрустрационной толерантности и такой стратегией принятия решения, как избегание, демонстрирует, что курсанты с преобладанием эффективного типа принимают решение с учетом информации о рисках потерь. Кроме того, можно вынести предположение об эмоциональной устойчивости у таких курсантов и стабильности их сна.

Довольно ярко представлен импульсивный тип, который имеет положительные связи тремя основными паттернами совладания со стрессом, связанным с принятием сложных и угрожающих решений, — избеганием, прокрастинацией и сверхбдительностью, а также с интолерантностью. Следовательно, курсанты с доминирование данного типа в сложных ситуациях, связанных с принятием решения в условиях риска, не учитывают информацию, используют защитное избегание через перекладывание ответственности и рационализацию сомнительных альтернатив, при этом могут принимать импульсивное решение обещающее избавление от ситуации. В частности, К. А. Ноулес с коллегами [11] отмечают, что интолерантность к неопределенности, сопровождающаяся склонностью негативно реагировать на неопределенные ситуации, тесно связана с когнитивной уязвимостью личности.

Статистически значимая связь с интолерантностью, подтверждает, что теоретический конструкт относительно импульсивного типа эмпирически подтвержден, так как курсанты с таким типом характеризуются восприятием трудных и двусмысленных ситуаций как угрожающих, а возникающий в этой связи дискомфорт сопровождается истощением психоэнергетических ресурсов, нарушением воли и эмоциональной неустойчивостью (между данным типом и тремя показателями стресса были обнаружены положительные корреляции). Полученные нами результаты находят подтверждение в работе К. Клаусса с соавторами [5], которые доказали взаимосвязь между чувствительностью к тревоге, когнитивными искажениями, социальной дезадаптацией и непереносимостью неопределенности, т. е. неспособностью терпеть неприятную реакцию, вызванную отсутствием информации лицами с посттравматическим стрессовым расстройством.

Схожие связи, обнаруженные между удерживающим типом и таким паттерном совладания со стрессом, как сверхбдительность, демонстрируют, что военнослужащие с преобладанием данного типа не включают интеллектуальную обработку при принятии решения в сложных ситуациях, что сопровождается нарушением воли и эмоциональной неустойчивостью. Однако дифференцирующими показателями между двумя типами является большая невротизация и социальная дезадаптация при рассмотрении трудной ситуации как проблемы, которая не имеет возможного решения, у удерживающего типа, тогда как у импульсивного типа наблюдается истощение психоэнергетических ресурсов. Действительно, в теоретических конструкциях как импульсивного, так и удерживающего типов были подтверждены дестабилизация психофизиологических реакции, при этом в обоих случаях обнаруживается эмоциональная неустойчивость, которая явно проявляется у импульсивного типа и несет дезорганизацию внутреннего эмоционального равновесия при внешнем спокойствии у удерживающего типа. Подтвердилась низкая когнитивная оценка влияния фрустрационных факторов на благополучие личности у импульсивного типа, которая также имела место у удерживающего типа, но последний все же включает некоторую когнитивную оценку влияния фрустрационных факторов на благополучие личности, сравнивая возникшие угрозы с собственными возможностями. В результате такого анализа курсанты с доминирующим удерживающим типом приходят к выводу о невозможности разрешить ситуацию. В меньшей степени нам удалось верифицировать конструкт эффективного типа, который отличается когнитивной активностью, выражающейся в принятии решений с учетом информации о рисках, эмоциональной и психофизиологической стабильностью.

Все компоненты фрустрационной толерантности имеют довольно широкий спектр связей, однако в когнитивном компоненте явно доминирует способность к интеллектуальной обработке при столкновении с двусмысленными ситуациями. В частности, обнаруженная положительная связь с бдительностью свидетельствует об использовании курсантами с преобладанием данного компонента когнитивных процессов, заключающихся в поиске информации, уточнении целей и задач решения возникшей сложной ситуации. При этом их эмоциональные и волевые показатели стабильны.

При активизации эмоционального компонента курсанты характеризуются интолерантностью к сложной или двусмысленной ситуации и эмоциональной нестабильностью. Выраженность психофизиологического компонента сопровождается дестабилизацией когнитивных возможностей, нервно-психической и вегетативной неустойчивостью, истощением психоэнергетических ресурсов и общей невротизацией.

Выводы

1. В результате полученных корреляций подтвержден теоретический конструкт фрустрационной толерантности, состоящий из трех компонентов: а) когнитивный компонент направлен на анализ проблем и собственных возможностей, позволяющих адекватно преодолеть фрустрационную ситуацию; б) эмоциональный компонент связан с проявлением эмоциональных реакций в условиях фрустрирующей ситуации; в) психофизиологический компонент отражает возникновение психофизиологических реакций, приводящих либо к дестабилизации, либо к адаптации военнослужащего к экстремальной ситуации.

2. Показано, что выделенные два критерия (устойчивость к фрустраторам и адаптация) теоретически способны дифференцировать выборку военнослужащих на три типа фрустрационной толерантности: эффективный, импульсивный, удерживающий.

3. Включенные в опросник утверждения, касающиеся выявленных трех типов и трех компонентов, обладают хорошей дискриминативностью и, действительно, направлены на диагностику типов и компонентов фрустрационной толерантности у военнослужащих.

4. Представленные результаты пилотажного исследования демонстрируют, что опросник «Фрустрационная толерантность военнослужащих» может быть включен в диагностический инструментарий в процессе подготовки курсантов Росгвардии.

Заключение

В настоящем исследовании мы стремились изучить такой конструкт, как толерантность к неопределенности, который не может рассматриваться только в качестве когнитивного фактора риска тревожного расстройства личности. Толерантность к фрустрационным факторам должна быть признана в качестве системы, состоящей из нескольких компонентов, связанных друг с другом. Толерантность к фрустрации также может отражать индивидуальные различия в диспозиционной тенденции, в контексте которой одни индивиды будут испытывать тревогу и воспринимать будущие события как угрозу, даже если негативные последствия возникшей ситуации еще неизвестны, а другие осуществляют анализ проблем и собственных возможностей и успешно преодолевают фрустрационную ситуацию.

Прежде всего мы стремились исследовать различное понимание как самого конструкта толерантности к неопределенности, так и фрустрационной реакции и способов преодоления сложных и непредвиденных ситуаций. Предыдущие исследования показали, что существуют многомерные аспекты потенциальных стрессор-факторов, которые могут способствовать возникновению как толерантности, так и нетерпимости к неопределенности. Это позволило нам определить феномен «фрустрационная толерантность» как систему и выделить два критерия (устойчивость к фрустраторам и адаптация), на основании которых были описаны три типа фрустрационной толерантности у военнослужащих. Кроме того, в каждом типе определены характеристики трех компонентов — когнитивного, эмоционального и психофизиологического. Во-вторых, что более важно, мы оценили конструктную валидность и дискриминативность разработанного опросника, позволяющего диагностировать фрустрационную толерантность у военнослужащих с использованием корреляционного анализа.

Литература

1. **Иванов В. И., Перевозкина Ю. М.** Подходы к пониманию фрустрации // СМАЛЬТА. 2022. № 4. С. 32–43. DOI: 10.15293/2312-1580.2204.04
2. **Иванов Д. В., Галюк Н. А.** Введение в историю психологии профессионального образования: электронное учебное пособие. Новосибирск: НГПУ, 2020. 160 с.
3. **Перевозкина Ю. М., Биденко Р. А.** Структурный анализ социально-психологических факторов совладающего поведения курсантов Росгвардии // Человеческий капитал. 2022. № 4 (160). С. 204–213. DOI: 10.25629/HC.2022.04.18
4. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
5. Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty among veterans with subthreshold versus threshold PTSD / K. Clauss et al. // Traumatology. 2023. March 23. DOI: 10.1037/trm0000437
6. **Birrell J., Meares K., Wilkinson A., Freeston M.** Toward a definition of intolerance of uncertainty: a review of factor analytical studies of the Intolerance of Uncertainty Scale // Clinical Psychology Review. 2011. Vol. 31 (7). P. 1198–1208. DOI: 10.1016/j.cpr.2011.07.009
7. **Budner S.** Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journal of Personality. 1962. Vol. 30 (1). P. 29–50. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x
8. **Buhr K., Dugas M. J.** Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry // Anxiety Disord. 2006. Vol. 20 (2). P. 222–236. DOI: 10.1016/j.janxdis.2004.12.004
9. **Dorčić T. M., Živčić-Bećirević I., Smojver-Ažić S.** Anxiety in early adolescents during the Covid-19 pandemic: The role of intolerance of uncertainty and cognitive emotion regulation // European Journal of Psychology Open. 2023. April 18. DOI: 10.1024/2673-8627/a000035
10. **Dugas M. J., Gosselin P., Ladouceur R.** Intolerance of uncertainty and worry: investigating specificity in a nonclinical sample // Cognitive Therapy and Research. 2001. Vol. 25 (5). P. 551–558. DOI: 10.1023/A:1005553414688
11. **Knowles K. A., Olatunji B. O.** Intolerance of uncertainty as a cognitive vulnerability for obsessive-compulsive disorder: A qualitative review // Clinical Psychology: Science and Practice. 2023. № 30 (3). DOI: 10.1037/cps0000150

12. **Lazarus R., Folkman S.** Transactional theory and research on emotions and coping // European Journal of Personality. 1987. № 1 (3). P. 141–169. DOI: 10.1002/per.2410010304

13. Measuring psychological need states in sport: Theoretical considerations and a new measure / N. Bhavsar et al. // Psychology of Sport and Exercise. 2020. № 47. P. 101–192. DOI: 10.1016/j.psychsport.2019.101617

14. **Parker S. C., Ahrens A. H.** (Just thinking of) uncertainty increases intolerance of uncertainty // Journal of Individual Differences. 2023. Vol. 44 (1). P. 1–8. DOI: 10.1027/1614-0001/a000376

15. **Rosen N. O., Ivanova E., Knäuper B.** Differentiating intolerance of uncertainty from three related but distinct constructs // Anxiety Stress Coping. 2014. Vol. 27 (1). P. 55–73. DOI: 10.1080/10615806.2013.815743

16. **Rosenzweig S.** Some implicit common factors in diverse methods of psychotherapy // American Journal of Orthopsychiatry. 1936. № 6. P. 412–415. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1936.tb05248.x

17. **Rydmark J., Kuylenstierna J., Tehler H.** Communicating uncertainty in risk descriptions: the consequences of presenting imprecise probabilities in time critical decision-making situations // Journal of Risk Research. 2021. Vol. 24 (5). P. 629–644. DOI: 10.1080/13669877.2020.1801807

18. **Saleem M., Rizvi T., Bashir I.** The role of hope in buffering the influence of intolerance of uncertainty on student's psychological well-being. Peace and Conflict // Journal of Peace Psychology. 2023. Vol. 29 (4). DOI: 10.1037/pac0000697

19. Towards a model of uncertainty distress in the context of Coronavirus (COVID-19) / M. Freeston et al. // The Cognitive Behaviour Therapist. 2020. Vol. 13 (1). DOI: 10.1017/S1754470X2000029X

20. **Zimmermann P., Maier M. A., Winter M., Grossmann K. E.** Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend // International Journal of Behavioral Development. 2001. № 25. P. 331–343. DOI: 10.1080/01650250143000157

References

1. **Ivanov V. I., Perevozkina Yu. M.** Podxody` k ponimaniyu frustracii [Approaches to understanding frustration] // SMAL`TA. 2022. № 4. P. 32–43. DOI: 10.15293/2312-1580.2204.04

2. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Vvedenie v istoriyu psixologii professional`nogo obrazovaniya: e`lektronnoe uchebnoe posobie. [Introduction to the history of psychology of vocational education: an electronic textbook]. Novosibirsk: NGPU, 2020. 160 p.

3. **Perevozkina Yu. M., Bidenko R. A.** Strukturny`j analiz social`no-psixologicheskix faktorov sovladayushhego povedeniya kursantov Rosgvardii [Structural analysis of socio-psychological factors of coping behavior of cadets of the National Guard Troops of the Russian Federation] // Chelovecheskij capital [Human Capital]. 2022. № 4 (160). P. 204–213. DOI: 10.25629/HC.2022.04.18

4. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya: monografiya [Systemic psychology: a monograph]. 2-e izd. M.: T8 Izdatel`skie Texnologii, 2017. 356 p.

5. Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty among veterans with subthreshold versus threshold PTSD / K. Clauss et al. // Traumatology. 2023. March 23. DOI: 10.1037/trm0000437

6. **Birrell J., Meares K., Wilkinson A., Freeston M.** Toward a definition of intolerance of uncertainty: a review of factor analytical studies of the Intolerance of Uncertainty Scale // Clinical Psychology Review. 2011. Vol. 31 (7). P. 1198–1208. DOI: 10.1016/j.cpr.2011.07.009

7. **Budner S.** Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journal of Personality. 1962. Vol. 30 (1). P. 29–50. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x

8. **Buhr K., Dugas M. J.** Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry //Anxiety Disord. 2006. Vol. 20 (2). P. 222–236. DOI: 10.1016/j.janxdis.2004.12.004

9. **Dorčić T. M., Živčić-Bećirević I., Smojver-Ažić S.** Anxiety in early adolescents during the Covid-19 pandemic: The role of intolerance of uncertainty and cognitive emotion regulation // European Journal of Psychology Open. 2023. April 18. DOI: 10.1024/2673-8627/a000035

10. **Dugas M. J., Gosselin P., Ladouceur R.** Intolerance of uncertainty and worry: investigating specificity in a nonclinical sample // Cognitive Therapy and Research. 2001. Vol. 25 (5). P. 551–558. DOI: 10.1023/A:1005553414688

11. **Knowles K. A., Olatunji B. O.** Intolerance of uncertainty as a cognitive vulnerability for obsessive-compulsive disorder: A qualitative review // Clinical Psychology: Science and Practice. 2023. № 30 (3). DOI: 10.1037/cps0000150

12. **Lazarus R., Folkman S.** Transactional theory and research on emotions and coping // European Journal of Personality. 1987. № 1 (3). P. 141–169. DOI: 10.1002/per.2410010304

13. Measuring psychological need states in sport: Theoretical considerations and a new measure / N. Bhavsar et al. // Psychology of Sport and Exercise. 2020. № 47. P. 101–192. DOI: 10.1016/j.psychsport.2019.101617

14. **Parker S. C., Ahrens A. H.** (Just thinking of) uncertainty increases intolerance of uncertainty // Journal of Individual Differences. 2023. Vol. 44 (1). P. 1–8. DOI: 10.1027/1614-0001/a000376

15. **Rosen N. O, Ivanova E, Knäuper B.** Differentiating intolerance of uncertainty from three related but distinct constructs // Anxiety Stress Coping. 2014. Vol. 27 (1). P. 55–73. DOI: 10.1080/10615806.2013.815743

16. **Rosenzweig S.** Some implicit common factors in diverse methods of psychotherapy // American Journal of Orthopsychiatry. 1936. № 6. P. 412–415. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1936.tb05248.x

17. **Rydmark J., Kuylenstierna J., Tehler H.** Communicating uncertainty in risk descriptions: the consequences of presenting imprecise probabilities in time critical decision-making situations // Journal of Risk Research. 2021. Vol. 24 (5). P. 629–644. DOI: 10.1080/13669877.2020.1801807

18. **Saleem M., Rizvi T., Bashir I.** The role of hope in buffering the influence of intolerance of uncertainty on student's psychological well-being. Peace and Conflict // Journal of Peace Psychology. 2023. Vol. 29 (4). DOI: 10.1037/pac0000697

19. Towards a model of uncertainty distress in the context of Coronavirus (COVID-19) / M. Freeston et al. // The Cognitive Behaviour Therapist. 2020. Vol. 13 (1). DOI: 10.1017/S1754470X2000029X

20. **Zimmermann P., Maier M. A., Winter M., Grossmann K. E.** Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend // International Journal of Behavioral Development. 2001. № 25. P. 331–343. DOI: 10.1080/01650250143000157

УДК 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.04

УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ УСТАНОВОК ПО ОТНОШЕНИЮ К ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ)

Т. Г. Богданова,
МГПУ, Москва,
bogdanovatg@mgpu.ru

В статье проводится анализ зарубежных литературных источников по проблемам создания позитивных установок во взаимодействиях между людьми без нарушений в развитии и теми, кто имеет ограниченные возможности здоровья. При этом подчеркивается необходимость создания условий для формирования позитивных установок, поскольку от этого зависит качество жизни людей с ограниченными возможностями и инвалидов. Рассматривается один из вариантов работы по преодолению негативных установок по отношению к людям с разными типами нарушенного развития, основанный на сопоставлении эффективности трех вариантов воздействия для создания позитивных установок: когнитивного вмешательства, сочетания когнитивного и поведенческого вмешательства, отсутствия вмешательства. В рамках когнитивного вмешательства подросткам предоставлялась информация о людях с ограниченными возможностями, их особенностях и возможностях; при сочетании когнитивного и поведенческого компонентов помимо информации давалась возможность реального взаимодействия на занятиях паралимпийскими видами спорта под руководством спортсменов-инвалидов. Именно комбинированная стратегия, основанная на сочетании информирования и реального взаимодействия, привела к лучшим результатам в плане изменения установок.

Исследования, проведенные в разных странах, направленные на создание позитивных установок по отношению к людям, имеющим ограниченные возможности, показали, что для этого необходимо проводить поиск различных методов психологического воздействия на всех участников общения. Можно изменить негативное отношение к людям с ограниченными возможностями с помощью воздействий, интегрированных в процесс воспитания. Полученные результаты показывают, что наибольших позитивных сдвигов можно достичь с помощью воздействий, сочетающих предоставление информации об особенностях личности и поведения людей с ограниченными возможностями и инвалидов, способах предпочитаемых и комфортных для них взаимодействий и непосредственного опыта общения с ними. В будущих исследованиях необходимо попытаться эффективно сочетать информационную и поведенческую составляющие воздействия, включающую элементы личного общения с инвалидами, чтобы получить более детальную картину того, что именно сделало поведенческое вмешательство более успешным.

Ключевые слова: люди с ограниченными возможностями; инвалиды; установки; когнитивное и поведенческое вмешательство.

Для цитаты: Богданова Т. Г. Условия создания позитивных установок по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья (по материалам зарубежной психологии) // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 47–56. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.04

Богданова Тамара Геннадиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: BogdanovaTG@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-5886-6494

© Богданова Т. Г., 2023

UDC 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.04

CONDITIONS FOR CREATING POSITIVE ATTITUDES TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITIES (BASED ON THE MATERIALS OF FOREIGN PSYCHOLOGY)

T. G. Bogdanova,
MCU, Moscow,
bogdanovatg@mgpu.ru

The article analyzes foreign literary sources on the problems of creating positive attitudes in interactions between people without developmental disabilities and people with disabilities. At the same time, the need to create conditions for the formation of positive attitudes is emphasized, since the quality of life of people with disabilities depends on it.

One of the options for overcoming negative attitudes towards people with different types of impaired development, based on a comparison of the effectiveness of three exposure options for creating positive attitudes: cognitive intervention, the combination of cognitive and behavioral intervention, and lack of intervention is considered. As part of the cognitive intervention, adolescents were provided with information about people with disabilities, their characteristics and capabilities, with the combination of cognitive and behavioral components, in addition to information, they were given the opportunity to interact in real Paralympic sports classes under the guidance of athletes with disabilities. It is a combined strategy based on the combination of information and real interaction that has led to better results in terms of changing attitudes.

Studies conducted in different countries aimed at creating positive attitudes towards people with disabilities have shown that it is necessary to search for various methods of psychological influence on all participants in communication. It is possible to change negative attitudes towards people with disabilities through influences integrated into the parenting process. The results obtained show that the greatest positive changes can be achieved with the help of impacts combining the provision of information about the personality and behavior of people with disabilities, ways of preferred and comfortable interactions for them and direct experience of communicating with them. In future studies, it is necessary to try to combine effectively the informational and behavioral components of the impact, including elements of personal communication with people with disabilities, in order to get a more detailed picture of what behavioral interventions did more successful.

Keywords: people with disabilities, attitudes, cognitive and behavioral intervention.

For citation: Bogdanova T. G. Conditions for creating positive attitudes towards people with disabilities (based on materials from foreign psychology) // Systemic Psychology and Sociology. 2023. № 4 (48). P. 47–56. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.04

Bogdanova Tamara Gennadievna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: BogdanovaTG@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-5886-6494

Введение

Принятие идей равенства людей, несмотря на их различия, уважение индивидуальности каждого человека независимо от уровня его умственного или физического развития — главная черта гуманного общества. Поэтому большое значение имеет создание условий для адекватных и позитивных взаимных установок по отношению друг к другу — обычных людей по отношению к людям с нарушениями в развитии и, наоборот, людей с ограниченными возможностями по отношению к обычным людям.

Социально-психологическая установка предполагает наличие у человека определенной позиции, приводящей к совершению определенного социального поведения (в соответствии

с которой его мысли, чувства и возможные действия организованы с учетом социального объекта, сложившаяся оценка некоего объекта). Другими словами, социально-психологическую установку можно рассматривать как состояние психологической готовности, основанное на конкретном опыте каждого человека, оказывающее влияние на его реакции относительно определенных объектов и ситуаций.

Статистические данные, полученные в разных странах, свидетельствуют об увеличении числа людей, имеющих различные ограничения и нарушения в развитии, как детей, так и взрослых. При этом существует множество законов и норм, обеспечивающих необходимость создания условий для полноценной жизни, включая образование и социокультурную интеграцию людей с ограниченными возможностями и инвалидностью. Мы живем в обществе, которое гордится своей толерантностью и интеграцией. Следовательно, открытая антипатия или неприязнь к людям, отличающимся от других по каким-либо параметрам, больше не является социально желательной. Однако чувства дискомфорта, отторжения или страха во время взаимодействия с людьми, имеющими ограниченные возможности, по-прежнему встречаются, сопровождаясь неверными представлениями о поведении, личности и потенциале достижений инвалида.

Результаты

Как показывают социально-психологические исследования предрассудков и стереотипов, предубеждения не могут быть преодолены исключительно с помощью правового регулирования и политики интеграции. Помимо этого, необходимы меры, направленные на познание, эмоции и поведение людей по отношению к людям с ограниченными физическими возможностями. Особенно важным формирование позитивных отношений имеет в ситуации все более широкого распространения инклюзивного образования, создания условий для социальной инклюзии.

На межличностном уровне лица с ограниченными возможностями и без них могут взаимодействовать на основе предыдущего опыта, который может быть позитивным или негативным, причем как с одной, так и с другой стороны. Люди, вступающие во взаимодействие, могут по-разному оценивать предметы окружающего мира, доступные для одних и недоступные для других. Различными у участников взаимодействия могут быть выражение эмоций, управление своими впечатлениями. Предшествующий негативный опыт, пережитые конфликты, трудные жизненные ситуации могут оказывать глубокое влияние на позицию инвалидов и создавать неблагоприятный фон для конструктивного взаимодействия.

Более устойчивые и более сложные образы взаимодействия формируются на межгрупповом уровне. Внутри группы лиц с ограниченными возможностями существуют серьезные различия. Это подтверждается особенностями восприятия, различными оценками одних и тех же проблем, различным отношением к ним. При этом вполне естественно, что инвалидов с нарушением опорно-двигательных функций в большей мере могут волновать проблемы приспособления окружающей среды к их особенностям, чем людей с нарушениями слуха, которых будут волновать проблемы коммуникации.

Неоднородным является и сообщество обычных людей. С их стороны демонстрируется самое разное отношение к проблемам инвалидов. Главной причиной этого часто является недостаточное осознание того, что проблема инвалидности — не столько проблема самих инвалидов, сколько всего общества. В массовом сознании еще сохраняются отдельные негативные установки по отношению к лицам с ограниченными возможностями. Хотя современное общество нацелено на создание условий для повышения качества жизни инвалидов, обычные люди еще недостаточно информированы о проблемах, с которыми сталкиваются инвалиды, и не готовы участвовать в их решении на необходимом уровне.

Отношение людей к различиям определяется общественным менталитетом, национальной культурой и ценностными установками общества. В обыденном сознании существует предрасположенность делить людей на своих и чужих, представления о своих как хороших, а чужих — как плохих [2: с. 97].

Так, например, человек с нарушением зрения часто оказывается объектом чрезмерно пристального внимания со стороны зрячих. При отсутствии соответствующего воспитания это внимание со стороны зрячих проявляется в нетактичном рассматривании слепого, постановке травмирующих его вопросов или в уклонении от общения. Объективные трудности возникают и при попытке распознать по внешним признакам (например, выражению лица) внутреннее состояние слепого партнера по общению, установить его отношение к себе и своим высказываниям. Маскообразное выражение лица слепых, особенно слепорожденных, невидящие или закрытые темными очками глаза, отсутствие или малое количество выразительных движений и маловыразительная мимика затрудняют зрячим людям понимание слепого партнера по общению, его эмоций. Отсюда может возникнуть установка на избегание слепых или так называемая псевдоположительная установка, проявляющаяся в жалости к незрячему, в стремлении взять его под опеку. Обе установки обусловлены главным образом незнанием особенностей людей с нарушениями зрения, их реальных возможностей, существующими представлениями о слепых как несчастных, не приспособленных к жизни людях [1: с. 120].

Для лиц с видимыми нарушениями в развитии такое отношение является особенно психотравмирующим. Такие барьеры выстраивают обе группы, как люди без нарушений, так и с нарушениями в развитии. В случае обычных людей это является следствием недостаточного опыта общения и сформировавшимися на основе такого опыта неадекватными установками. У людей с нарушениями в развитии барьеры могут возникнуть, с одной стороны, в ответ на неправильное поведение зрячих, а с другой — также могут быть результатом своеобразных установок. Возникновение указанных барьеров способствует разрыву социальных связей, изменению социальных ролей лиц с ограниченными возможностями и без них по отношению друг к другу, снижению социального статуса инвалидов и дезинтеграции общества по признаку инвалидности.

В настоящее время в разных странах существует множество законов и норм, обеспечивающих реализацию принципов гуманности в отношении людей с ограниченными возможностями. Многие люди гордятся, что живут в обществе, соблюдающем эти принципы, способствующие формированию толерантности и интеграции в широком смысле этого слова. Поэтому открытая антипатия или неприязнь к людям, отличающимся от других по каким-либо признакам, больше не является социально желательной. Однако чувства дискомфорта, отторжения или страха во время взаимодействия с инвалидами по-прежнему могут проявляться в ситуациях непосредственного общения, основой чего являются неверные представления об особенностях поведения, личности и потенциале достижений инвалида [12]. Как показывают социально-психологические исследования предрассудков и стереотипов, такие предубеждения не могут быть преодолены исключительно с помощью правового регулирования и политики интеграции. Вместо этого необходимы меры, направленные на изменение взаимных установок, познание друг друга, эмоций и поведения людей, как обычных, так и с ограниченными возможностями, поскольку и у тех, и у других может быть неадекватный образ иного. В таких ситуациях большую роль могут и должны сыграть психологи, их целенаправленная работа по изменению взаимных представлений друг о друге.

Негативное отношение к людям с ограниченными возможностями начинает проявляться на ранних этапах процесса развития. Маленькие дети уже делят людей на инвалидов и здоровых и отдают предпочтение здоровым [9]. Т. Ли и М. Родда подчеркивают, что ложные убеждения об инвалидности, приобретенные в детстве, обусловлены «всепроникающей социокультурной обусловленностью» [8: p. 231]. Существующие социальные и культурные нормы направлены на достижение и поддержание красоты, молодости и физической формы тела. В средствах массовой информации инвалиды часто изображаются больными, страдающими, нуждающимися в помощи и имеющими особые потребности, не способными соответствовать культурным нормам и поэтому маргинализирующимися в обществе [11].

В нашей стране и за рубежом проведено не так много исследований, направленных на изменение негативного отношения

к людям с ограниченными возможностями и инвалидам посредством систематической, специально организованной работы. Одним из краеугольных камней такой работы является попытка изменить когнитивные основы предвзятого отношения с помощью предоставления информации [3: p. 87]. При этом получены противоречивые результаты. Так, Ж. Роер показал, что с увеличением объема информации негативное отношение к инвалидам меняется в положительную сторону, а стереотипы уменьшаются [10]. Однако Ч. Тростер утверждал, что предоставления информации недостаточно для достижения прочного изменения отношения к инвалидам [14: p. 34, 56]. В то время как Т. Ли и М. Родда отмечали, что отношение к людям с ограниченными возможностями могло иногда ухудшаться после предоставления информации. Они пришли к выводу, что для существенных позитивных изменений необходимы реальные контакты между людьми [8].

Со времени первоначального представления Г. Олпортом в 1954 г. «гипотезы контакта» предпринимались попытки изменить негативное отношение, т. е. предрассудки, к чужим группам путем содействия контакту с целевой группой. Однако вскоре стало очевидно, что контакты сами по себе не всегда улучшают межгрупповые отношения и даже могут усугубить напряженность. Чтобы контакты привели к уменьшению предубеждений, должны быть соблюдены определенные условия: равный статус, совместное достижение общих целей, институциональная поддержка посредством юридических и политических решений, а также возможность заводить дружеские отношения [4: p. 281; 5].

Ч. Юкер обнаружил, что только половина из 318 исследований с созданием ситуаций взаимодействия между инвалидами и обычными людьми оказались успешными в плане изменения отношений к инвалидам, в то время как в половине исследований положительных изменений не зафиксировано [15].

Таким образом, предоставление людям без нарушений в развитии информации об особенностях лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и организация контактов с ними по отдельности не приводят к значительным изменениям стереотипов и позитивным сдвигам в отношениях этих групп друг к другу. Т. Ли и М. Родда предположили, что именно комбинированная стратегия, включающая предоставление информации и создание условий для реальных личных контактов, должна быть более успешной [8].

Рассмотрим одну из попыток реализации комбинированной стратегии, предпринятую учеными Германии [7]. Это исследование интересно для нас как минимум по двум причинам: во-первых, оно опирается на некоторые положения гуманистической психологии, в частности теорию Г. Олпорта, во-вторых, в связи с использованным диагностическим инструментарием, которого явно не хватает отечественным психологам. В данном исследовании работа с когнитивным компонентом, т. е. предоставлением информации, была направлена на то, чтобы побудить участников задуматься о людях с ограниченными возможностями, их особенностях и трудностях, а значит, подвергнуть сомнению их стереотипные представления. Целью комплексной работы, основанной на сочетании когнитивного и поведенческого компонентов, было введение дополнительного элемента, облегчающего равностатусные личные контакты с членами целевой группы. Для ситуации контакта между молодыми людьми с ограниченными возможностями и молодыми людьми без инвалидности был выбран спортивно-игровой контекст. Он заключался в занятиях спортом для инвалидов под руководством спортсменов-инвалидов. Спортивные занятия содержали элементы развлечения и создавали непринужденную атмосферу, в которой можно преодолеть первоначальные препятствия. Они позволяют всем участникам приобрести опыт равноправных контактов с инвалидами в позитивно ценностном контексте.

Гипотеза данного исследования заключалась в том, что комбинированное когнитивное и поведенческое воздействие будет более успешным в изменении негативного отношения к людям с ограниченными возможностями, чем работа только с когнитивным компонентом, направленным на предоставление информации. Этот прогноз был основан на гипотезе Г. Олпорта о влиянии непосредственных

контактов между людьми на отношения между ними, согласно которой сочетание информации о чужой группе с личными контактами в рамках сотрудничества и при равном статусе приведет к большему и более устойчивому изменению межличностных отношений, чем только предоставление информации.

Наличие ранних контактов с людьми, имеющими нарушения в развитии, было включено в качестве дополнительной переменной. На основании предыдущих исследований [6] была выдвинута гипотеза, что участники, которые до этого имели личный опыт общения с людьми с ограниченными возможностями, будут иметь более позитивное отношение к этой группе, чем участники, не имеющие такого опыта.

В исследовании приняли участие 70 девятиклассников средней школы. Двадцать шесть респондентов были мужчинами, 44 — женщинами. Средний возраст участников составил 14,8 лет. Участники были случайным образом распределены по группам в соответствии с тремя экспериментальными условиями: а) работа с когнитивным компонентом — 22 человека; б) комбинированная работа (когнитивное и поведенческое вмешательство) — 24 человека и в) отсутствие работы — 24 человека. Отношение к людям с ОВЗ измерялось три раза: до начала работы, после нее и через три месяца (для оценки пролонгированного эффекта).

Работа состояла из двух занятий, по 90 минут каждое. На первом занятии обеим экспериментальным группам давалась информация о людях с ОВЗ и инвалидностью. Затем работа велась по-разному: с первой группой были проведены еще два занятия, где им давалась информация о людях с ОВЗ и инвалидностью, тогда как вторая группа приняла участие в совместных спортивных мероприятиях с группой спортсменов-инвалидов. С контрольной группой работа не проводилась.

Для оценки отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью применялся опросник К. Зайферта и С. Бергманна, который показал свою надежность в исследованиях [12]. Он включает в себя 38 утверждений о людях с ограниченными возможностями, на которые участники дают ответы в диапазоне от «совершенно не согласен» (0) до «полностью согласен» (6). Эти утверждения касаются четырех аспектов отношения: а) чувство неуверенности или беспокойства при общении с людьми с ОВЗ (например, «Трудно поступать правильно при общении с человеком с ОВЗ или инвалидностью»); б) снижение функциональной компетентности лиц с физическими недостатками (например, «Не следует ожидать слишком многого от человека с физическими недостатками»); в) эмоциональная нестабильность и отсутствие социальной адаптации у людей с ОВЗ (например, «Люди с ограниченными возможностями часто сварливы и жалуются на все»); г) отказ от интеграции инвалидов / пропаганда сегрегации (например, «Людям с инвалидностью лучше всего вступать в брак с человеком, который также является инвалидом»). Авторы исследования внесли некоторые изменения в ряд утверждений, чтобы уточнить представления о людях с конкретными нарушениями в развитии, а не об инвалидах в целом.

Для изучения влияния личного опыта общения с людьми с ограниченными возможностями на эффективность работы была разработана шкала (от 0 «никогда» до 3 «очень часто»), в которой участникам предлагалось указать, имели ли они опыт общения с людьми с ограниченными возможностями в каждой из следующих сфер: а) в своей семье; б) среди своих друзей и знакомых; в) в школе; г) в свободное время; д) во время работы; е) в других ситуациях.

Кроме этого, оценивался показатель социальной желательности, чтобы изучить, в какой степени изменения в отношениях к людям с ОВЗ после работы могут быть связаны с ориентировкой на социальное одобрение, а не с реальным изменением такого отношения. Для этой цели использовалась шкала из 17 пунктов, разработанная Ж. Стобером, содержащая такие пункты, как «Я всегда готов признать свои ошибки»; «Я считаю нужным помогать нуждающимся» [13].

Работа по изменению отношений путем воздействия на когнитивный компонент в обеих экспериментальных группах включала семь составляющих.

1. Рассказ о личном опыте взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями.

Этот модуль был разработан как разминочное упражнение, чтобы познакомить участников с темой инвалидности.

2. Определение инвалидности в соответствии с данными Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в которых характеризуются разные виды нарушений, инвалидности[1].

3. Классификация инвалидности на основе девяти категорий, определенных ВОЗ.

4. Обсуждение проблемы навешивания ярлыков на людей с ОВЗ. Участникам были представлены два понятия — «люди с ограниченными физическими возможностями» и «люди с нарушениями в развитии» — и предложено обсудить, есть ли разница между ними. На этом этапе участникам также был показан 12-минутный телерепортаж о Паралимпийских играх 1996 г. в Атланте, включая интервью с участниками. Их заявления были призваны подчеркнуть, что люди с ОВЗ подобны «нормальным» людям в своих мыслях и чувствах, способны достигать спортивных результатов высочайшего уровня, недоступных среднестатистическому человеку без инвалидности.

5. Представление исторического обзора того, как общество относилось к людям с ОВЗ в прошлом, предоставление информации о причинах различных нарушений и о том, как различные виды инвалидности влияют на повседневное функционирование. Для выполнения последней задачи участники были разделены на несколько групп, каждая из которых обсуждала особенности людей с последствиями паралича, с нарушениями слуха, зрения, с ампутацией / пороками развития конечностей.

6. Обсуждение вопросов взаимодействия с людьми с ОВЗ. В основу данного модуля были положены пять сценариев, в которых взаимодействие между человеком с ОВЗ и человеком, не имеющим инвалидности, идет не так (в помощи отказывают или оказывают ее неадекватно). Например, один из сценариев звучит так: «Пожилая пара идет за покупками в большой торговый центр. К ним подходит слепой с белой тростью и говорит: «Простите, не подскажете, где есть еще продуктовый магазин?» — «Да, конечно». Женщина отвечает: «Это недалеко. Стоит только пройти мимо бутика и спортивного магазина, и вы увидите его справа». Участникам было предложено подумать о своем поведении в аналогичной ситуации и обсудить различные способы оказания соответствующей помощи.

7. Работа по преодолению стереотипных представлений о людях с ОВЗ. Это было сделано путем анализа эмпирических исследований, характеризующих удовлетворенность жизнью среди людей с ОВЗ и без них. Исследования показали, что разница в общей удовлетворенности была небольшой и что далеко не все люди с ОВЗ заявили, что они хотели бы, чтобы их инвалидность исчезла, если бы они могли воплотить в жизнь свое желание.

Продолжительность работы с обеими группами была одинаковой, но в группе, где проводилась только отработка когнитивного компонента половину времени продолжалось подробное обсуждение тех же тем. В это время в группе, с которой велась комбинированная работа, половина времени была уделена поведенческому компоненту, т. е. практическим занятиям в тренажерном зале с группой спортсменов с ОВЗ. Девять спортсменов с ограниченными возможностями, восемь мужчин и одна женщина, пришли в школу и познакомили участников с тремя паралимпийскими дисциплинами: голболом (командный вид спорта для людей с нарушениями зрения, при котором спортсмены забрасывают мяч в ворота без помощи ног, в максимально возможной тишине, так как ориентируются они по звукам и с помощью осязания), баскетболом на колясках и волейболом сидя. Шестеро спортсменов принимали участие в соревнованиях в своих дисциплинах, для трех это было хобби. После разминки, во время которой спортсмены рассказывали о себе и объясняли правила, участникам была предоставлена возможность участвовать в трех видах деятельности совместно со спортсменами в течение 10–15 минут по каждой дисциплине. В голболе, поскольку он является дисциплиной для слепых и слабовидящих спортсменов, зрячим спортсменам завязывали глаза. При игре в баскетбол на колясках всем спортсменам приходилось сидеть в инвалидных колясках и преодолевать полосу препятствий. В волейболе им приходилось играть в мяч сидя. По окончании сессий

[1] ВОЗ: Инвалидность и здоровье. URL: https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health (дата обращения: 16.10.2023).

участники отвечали на ряд вопросов о том, насколько им понравилось заниматься этими видами спорта вместе с инвалидами, понравились ли им спортсмены, устали ли они (оценка проводилась в баллах от «совсем не понравилось» до «очень понравилось»).

Дисперсионный анализ показал, что именно комбинированное (когнитивное и поведенческое) воздействие было эффективным в снижении негативного отношения к инвалидам, как сразу после работы, так и через три месяца. Когнитивное воздействие само по себе не оказало значительного влияния на изменение представлений о возможностях инвалидов и на изменение отношения. Обе группы участников оценивали работу положительно, но в группе, где использовалось комбинированное воздействие, показатели были значимо выше.

Результаты подтвердили гипотезу авторов о том, что именно комбинированное воздействие является важным условием создания позитивных установок, в большей степени способствует уменьшению негативного отношения к людям с ограниченными возможностями. Положительный эффект был ярче выражен сразу после работы, но оказывал и более длительное влияние, оставаясь значительным при наблюдении через три месяца. Таким образом, можно сделать вывод, что работа, включающая два сеанса по 90 минут каждый, привела к значительному и устойчивому изменению отношения. При этом выяснилось, что первоначальное отношение к инвалидам было более позитивным у участников, имевших личный опыт взаимодействия с ними. Но положительное влияние работа оказала независимо от того, был ли у подростков опыт предварительного общения или его не было.

Авторы интерпретировали полученные результаты в контексте гипотезы Г. Олпорта, который предполагал, что негативное отношение к чужой группе можно изменить посредством личных контактов с ее членами [4: p. 262, 263]. При этом необходимо выполнение как минимум двух условий: во-первых, участники взаимодействия должны иметь равный статус, во-вторых, должны быть включены в разные виды совместной деятельности. Оба эти условия в данном исследовании были реализованы. Создание позитивно-ценностного контекста посредством совместной деятельности со спортсменами-инвалидами, интенсивные личные контакты чаще приводили к изменению отношений к инвалидам, чем простое предоставление информации о них.

Тем не менее результаты данного исследования приводят к возникновению ряда вопросов. Во-первых, невозможно установить, была ли высокая эффективность комбинированного воздействия обусловлена тем фактом, что были включены оба компонента, когнитивный и поведенческий, или результаты можно считать действием исключительно поведенческого компонента. Чтобы ответить на этот вопрос, потребовалось бы провести дополнительное исследование, в котором был бы реализован только поведенческий компонент. Авторы не сочли возможным проводить такое исследование, так как решили, что столкновение подростков-девятиклассников с группой спортсменов с тяжелыми недостатками в развитии[2] без какой-либо предварительной подготовки потенциально могло иметь пагубные последствия и, следовательно, было бы сомнительным с этической точки зрения [7].

Второй вопрос связан с тем фактом, что практический поведенческий опыт и личные контакты со спортсменами-инвалидами совпадали в группе поведенческого вмешательства. Поскольку только участники этой группы реально встречались со спортсменами, невозможно сказать, была ли личная встреча или прямой поведенческий опыт причиной большей эффективности этого элемента вмешательства. Это ограничение было связано с практическими трудностями в привлечении спортсменов-инвалидов в школу более одного раза или, если уж на то пошло, в достижении реалистичного поведенческого опыта в различных дисциплинах без участия спортсменов-инвалидов.

[2] Предложение принять на себя роль человека с ОВЗ и поставить себя на его место, завязав ему глаза, поместив в инвалидную коляску (при этом представить, что он не может пошевелить нижними конечностями).

Заключение

Исследования, направленные на создание позитивных установок по отношению к людям, имеющим ограниченные возможности, проведенные в разных странах, показали, что для достижения обозначенных целей необходим поиск различных методов психологического воздействия на всех участников общения. Можно изменить негативное отношение к людям с ограниченными возможностями с помощью воздействий, интегрированных в процесс воспитания. Полученные результаты показывают, что наибольших позитивных сдвигов можно достичь с помощью воздействий, сочетающих предоставление информации об особенностях личности и поведения людей с ограниченными возможностями и инвалидов, способах предпочитаемых и комфортных для них взаимодействий и непосредственного опыта общения с ними. В будущих исследованиях необходимо попытаться эффективно сочетать информационную и поведенческую составляющие воздействия, включающую элементы личного общения с инвалидами, чтобы получить более детальную картину того, что именно сделало поведенческое вмешательство более успешным.

Литература

1. **Литвак А. Г.** Психология слепых и слабовидящих. СПб.: РГПУ, 1998. 271 с.
2. **Улыбина Е. В.** Психология обыденного сознания. М.: Смысл, 2001. 263 с.
3. **Ajzen I., Fishbein M.** Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980. 278 p.
4. **Allport G. W.** The nature of prejudice (25th anniversary edition). Cambridge, MA: Perseus, 1979. 568 p.
5. **Brown R., Hewstone M.** An integrative theory of intergroup contact // Advances in Experimental Social Psychology. 2005. Vol. 37. P. 255–343. DOI: 10.1016/S0065-2601(05)37005-5
6. **Kiger G.** The structure of attitudes toward persons who are deaf: Emotions, values, and stereotypes // Journal of Psychology. 1997. № 131. P. 554–560. DOI: 10.1080/00223989709603544
7. **Krahe B., Altwasser C.** Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention // Journal of Community & Applied Social Psychology. 2006. № 16. P. 59–69. DOI: 10.1002/casp.849
8. **Lee T., Rodda M.** Modification of attitudes toward people with disabilities // Canadian Journal of Rehabilitation. 1994. № 7 (4). P. 229–238.
9. **Richardson S. A., Hastorf A. H., Goodman N., Dornbusch S. M.** Cultural uniformity in reaction to physical disabilities // American Sociological Review. 1961. № 26. P. 241–247.
10. **Roeher G. H.** Significance of public attitudes in the rehabilitation of people with disabilities // Rehabilitation Literature. 1961. № 22. P. 66–72.
11. **Ruffner R. H.** The invisible issue: Disability in the media // Perspectives on disability / ed. by M. Nagler. Palo Alto, CA: Health Markets Research, 1990. P. 143–146.
12. **Seifert K. H., Bergmann C.** Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Einstellungen gegenüber Körperbehinderten [Development of a questionnaire to measure attitudes towards the physically disabled] // Heilpädagogische Forschung. 1983. № 10. P. 290–320.
13. **Stöber J.** Die Soziale-Erwünschtheits-Skala-17 (SES-17): Entwicklung und erste Befunde zu Reliabilität und Validität [The social desirability scale-17 (SES-17): Development and first reliability tests] // Diagnostica. 1999. № 45. P. 173–177.
14. **Tröster H.** Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten [Attitudes and behavior towards the disabled]. Bern: Huber, 1990. 234 p.
15. **Yuker H. Y.** The effects of contact on attitudes toward disabled persons: some empirical generalizations // Attitudes toward persons with disabilities. New York: Springer. 1988. P. 261–272.

References

1. **Litvak A. G.** Psixologiya slepy`x i slabovidyashhix [Psychology of the blind and visually impaired]. SPb.: RGPU, 1998. 271 p.
2. **Uly`bina E. V.** Psixologiya oby`dennogo soznaniya [The psychology of everyday consciousness]. M.: Smy`sl, 2001. 263 p.

3. **Ajzen I., Fishbein M.** Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980. 278 p.

4. **Allport G. W.** The nature of prejudice (25th anniversary edition). Cambridge, MA: Perseus, 1979. 568 p.

5. **Brown R., Hewstone M.** An integrative theory of intergroup contact // Advances in Experimental Social Psychology. 2005. Vol. 37. P. 255–343. DOI: 10.1016/S0065-2601(05)37005-5

6. **Kiger G.** The structure of attitudes toward persons who are deaf: Emotions, values, and stereotypes // Journal of Psychology. 1997. № 131. P. 554–560. DOI: 10.1080/00223989709603544

7. **Krahe B., Altwasser C.** Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: an experimental intervention // Journal of Community & Applied Social Psychology. 2006. № 16. P. 59–69. DOI: 10.1002/casp.849

8. **Lee T., Rodda M.** Modification of attitudes toward people with disabilities // Canadian Journal of Rehabilitation. 1994. № 7 (4). P. 229–238.

9. Richardson S. A., Hastorf A. H., Goodman N., Dornbusch S. M. Cultural uniformity in reaction to physical disabilities // American Sociological Review. 1961. № 26. P. 241–247.

10. **Roeher G. H.** Significance of public attitudes in the rehabilitation of people with disabilities // Rehabilitation Literature. 1961. № 22. P. 66–72.

11. **Ruffner R. H.** The invisible issue: Disability in the media // Perspectives on disability / ed. by M. Nagler. Palo Alto, CA: Health Markets Research, 1990. P.143–146.

12. **Seifert K. H., Bergmann C.** Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Einstellungen gegenüber Körperbehinderten [Development of a questionnaire to measure attitudes towards the physically disabled] // Heilpädagogische Forschung. 1983. № 10. P. 290–320.

13. **Stöber J.** Die Soziale-Erwünschtheits-Skala-17 (SES-17): Entwicklung und erste Befunde zu Reliabilität und Validität [The social desirability scale-17 (SES-17): Development and first reliability tests] // Diagnostica. 1999. № 45. P. 173–177.

14. **Tröster H.** Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten [Attitudes and behavior towards the disabled]. Bern: Huber, 1990. 234 p.

15. **Yuker H. Y.** The effects of contact on attitudes toward disabled persons: some empirical generalizations // Attitudes toward persons with disabilities. New York: Springer. 1988. P. 261–272.

УДК 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.05

К ВОПРОСУ О ДИАГНОСТИКЕ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Е. А. Медведева,
МГПУ, Москва,
medvedeva-ea@mail.ru,

Ю. Н. Данилова,
МГПУ, Москва,
danilovayn@mgpu.ru

Статья продолжает цикл публикаций, посвященных системно-исторической ретроспективе изучения семьи (см. журнал «Системная психология и социология» № 2 (42) / 2022, № 4 (44) / 2022). В данной статье представлен вариативный (зарубежный и отечественный) подход к диагностике особенностей родительско-детского взаимодействия в семье ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) средствами арт-терапевтических технологий. Рассматривается гипотеза о том, что родительско-детское взаимодействие, обусловленное психотравмирующей ситуацией для членов семьи рождением ребенка с нарушением развития, имеет особенности, которые могут быть диагностированы, в том числе средствами арт-терапевтических технологий. Показано, что творческая директивная деятельность членов семьи в процессе арт-терапии позволяет психологу в процессе целенаправленного наблюдения определить характер отношения взрослых к ребенку, наличие трудностей эмоционально-коммуникативных проявлений и наметить коррекционный маршрут для работы психолога с проблемной семьей. В теоретическом блоке статьи анализируется позиции зарубежных и отечественных исследователей о возможности использования арт-терапевтических технологий в работе с семьей ребенка с нарушениями развития, показывается вариативность их использования в диагностике и коррекции трудностей развития ребенка с ОВЗ и «проблемного поля» семьи такого ребенка. Отмечается факт отсутствия научных работ в отечественной специальной психологии по целенаправленному использованию арт-терапевтических технологий в диагностике особенностей психологического взаимодействия родителей с ребенком с ОВЗ, что и определяет актуальность рассматриваемой проблемы. Констатирующая часть эксперимента с использованием арт-технологий на основе количественных и качественных показателей обеспечила выявление особенностей и уровневых, критериально обусловленных, качественных характеристик родительско-детского взаимодействия в семье с ребенком с ЗПР и с семьей с нормально развивающимися дошкольниками.

Результаты данного эксперимента показали разную информативность диагностических (зарубежных и отечественных) подходов при использовании арт-терапевтических технологий в определении родительско-детского взаимодействия в семье с дошкольниками с ЗПР; психологические особенности родительско-детского взаимодействия в семье с дошкольниками с ЗПР, характеризующиеся неоднородностью выраженности и разноуровневым характером их проявления; необходимость осуществления психологической помощи родителям, воспитывающим ребенка с ЗПР, по формированию их компетенций в гармонизации взаимодействия в проблемным ребенком в семье.

Ключевые слова: родительско-детское взаимодействие в семье; ребенок с задержкой психического развития; диагностика; арт-терапевтические технологии.

Для цитаты: Медведева Е. А., Данилова Ю. Н. К вопросу о диагностике родительско-детского взаимодействия в семье ребенка с задержкой психического развития средствами арт-технологий // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 57–74. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.05

© Медведева Е. А., Данилова Ю. Н., 2023

Медведева Елена Алексеевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: medvedeva-ea@mail.ru
ORCID: 0000-0002-4727-6501

Данилова Юлия Николаевна, психолог, ассистент кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: danilovayn@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-9964-0256

UDC 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.05

ON THE ISSUE OF THE DIAGNOSIS OF PARENT-CHILD INTERACTION IN THE FAMILY OF A CHILD WITH MENTAL RETARDATION BY MEANS OF ART TECHNOLOGIES

E. A. Medvedeva,
MCU, Moscow,
medvedevaea@mgpu.ru

Yu. N. Danilova,
MCU, Moscow,
danilovayn@mgpu.ru

The article continues the series of publications devoted to the systemic historical retrospective of family studies (see № 2 (42) 2022, № 4 (44) 2022). This article presents a variable (foreign and domestic) approach to the diagnosis of the features of parent-child interaction in the family of a child with mental retardation (PD) by means of art therapy technologies. The hypothesis is considered that the parent-child interaction caused by a traumatic situation for family members by the birth of a child with a developmental disorder has features that can be diagnosed, including by means of art therapy technologies.

It is shown that in the process of art therapy the creative directive activity of family members allows the psychologist, in the process of purposeful observation, to determine the nature of the relationship of adults to a child, the presence of difficulties of emotional and communicative manifestations and to outline a corrective route for the psychologist to work with a problem family. The theoretical section of the article analyzes the positions of foreign and domestic researchers on the possibility of using art therapy technologies in working with the family of a child with developmental disabilities, shows the variability of their use in the diagnosis and correction of developmental difficulties of a child with disabilities and the "problem field" of the family of such a child. It is noted that there are not scientific works in Russian special psychology on the purposeful use of art therapy technologies in the diagnosis of the peculiarities of psychological interaction between parents and a child with disabilities, which determines the relevance of the problem under consideration. The ascertaining part of the experiment with the use of art technologies, based on quantitative and qualitative indicators, provided the identification of features and level, criteria-based qualitative characteristics of parent-child interaction in a family with a child with mental retardation and with a family with normally developing preschoolers.

The results of this experiment showed: different information content of diagnostic (foreign and domestic) approaches when using art therapy technologies in determining parent-child interaction in a family with preschoolers with mental retardation; psychological features of parent-child interaction in a family with preschoolers with mental retardation, characterized by heterogeneity of severity and the multilevel nature of their manifestation; the need for psychological assistance to parents raising a child with mental retardation, on the formation of their competencies in the harmonization of interaction with a problem child in the family.

Keywords: parent-child interaction in the family; child with mental retardation; diagnosis; art therapy technologies.

For citation: Medvedeva E. A., Danilova Yu. N. On the issue of diagnosing parent-child interaction in the family of a child with mental retardation by means of art technologies // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 4 (48). P. 57–74. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.05

Medvedeva Elena Alekseevna, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: medvedevaea@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-4727-6501

Danilova Yulia Nikolaevna, Psychologist, Assistant at the Department of General and Practical Psychology of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: danilovayn@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-9964-0256

Введение

На современном этапе развития коррекционной психологии все большую актуальность приобретают идеи Л. С. Выготского о социальном подходе в понимании аномальности развития, что обусловливает изучение закономерностей социализации, диагностики, коррекции в системе помощи детям с нарушениями развития (цит. по: [35: с. 50]). Одним из важнейших институтов социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является семья, в пространстве которой происходит формирование личности такого ребенка в результате воспитания и взаимоотношений с близкими людьми и его социальная адаптация на ранних этапах детства [19; 20].

Как отмечают известные психологи (Л. С. Выготский [4; цит. по: 33: с. 62], А. В. Запорожец [6: с. 20], А. Н. Леонтьев [14], Д. Б. Эльконин [32: с. 19]), процесс взаимодействия ребенка с родителями и лицами их замещающих способствует развитию различных формы психической деятельности и личных качеств ребенка. Однако реализация таких задач возможна только при гармонических взаимоотношениях взрослых и ребенка в семейном пространстве, которые часто нарушаются в результате влияния травмирующего воздействия на родителей факта рождения ребенка с нарушениями развития [2], при этом семейное неблагополучие оказывает отрицательное влияние на психическое развитие ребенка [24]. Данное взаимовлияние обусловливает необходимость изучения вопросов семейного взаимодействия родителей и детей, выстраивания коррекционной помощи членам семьи в нормализации семейной атмосферы, в которой формируется, социализируется ребенок с ОВЗ на этапе детства [19; 20].

В связи с этим особое значение приобретает диагностическое направление деятельности психолога, который, основываясь на принципе единства диагностики и коррекции в специальной психологии, может определить степень проблемы семейных отношений и выстроить коррекционный маршрут помощи семье ребенка с ОВЗ с целью его развития и социализации.

Анализ зарубежных и отечественных психологических исследований показывает, что помимо традиционных методик в изучении семейных отношений, используются арт-технологии как средство диагностики: игра с марионетками как техника в оценке характера внутрисемейных отношений [28], определение взаимодействия родителей и детей [38; 29], совместное семейное рисование [30], семейная песочная психотерапия [37], интервью с куклами-марионетками [13]; в отечественной психологии: техники рисунка, коллажа [8; 14; 15; 31], сказкотерапии [3; 10]), песочной терапии [5; 1]). Однако в способах организации диагностического процесса у зарубежных практиков и в отечественных экспериментах имеются различия. Кроме этого, изучение семейных отношений в отечественной специальной психологии в большей степени основывается на использовании традиционных методик [17: с. 72, 142, 179, 206, 208, 229; 9; 6: с. 289]. А арт-технологии применяются в коррекции трудностей эмоционально-личностных, социально адаптивных процессов у детей с ОВЗ [12; 18: с. 194; 26; 27; 21 и др.]; при психологической помощи родителям (и их замещающих)

детей с ОВЗ [25; 32: с. 130; 33 и др.]. Целенаправленное же изучение использования арт-терапевтических техник в диагностике семейного взаимодействия родителей и дошкольников с ОВЗ не прослеживается, в то время как они более доступны детям и родителям и в диагностическом процессе, как его инструмент более информативны, также создают благоприятные условия для осознания закономерностей нарушения родительско-детского взаимодействия в пространстве семьи на ранних этапах дизонтогенеза ребенка.

В связи с тем, что на сегодня изучение психологических особенностей родительско-детского взаимодействия в семье дошкольника с ЗПР средствами арт-терапевтических технологий в диагностической практике специальной психологии практически отсутствует, рассмотрение данной проблемы, при этом с акцентированием разных организационных диагностических подходов (зарубежных и отечественных), создает условие для коррекции семейной атмосферы и успешной социализации ребенка с ЗПР в дошкольном детстве, что является актуальным.

Целью настоящего исследования является определение психологических особенностей родительско-детских взаимодействий в семье ребенка с задержкой психического развития на основе вариативных (зарубежных и отечественных) подходов в диагностике средствами арт-технологий.

Методика

Экспериментальная работа проводилась на базе школы № 1151, дошкольные корпуса 4, 5, в течение 2021–2023 гг. В исследовании приняло участие 25 семей с ребенком с ЗПР старшего дошкольного возраста и 25 семей с нормально развивающимся дошкольником. Диагноз детям с ЗПР был подтвержден на ЦПМПК г. Москвы.

Исследование было направлено на подтверждение гипотезы о том, что внутрисемейное взаимодействие, обусловленное психотравмирующей для членов семьи ситуацией, связанной с рождением ребенка с нарушением развития (ЗПР), имеет особенности. Диагностика средствами арт-терапевтических технологий в зарубежном и отечественном варианте имеют различия в информативности, при этом позволяет определить характер и особенности родительско-детского психологического взаимодействия и наметить коррекционный маршрут для работы психолога с проблемной семьей.

Зарубежный вариант диагностики (Г. Смит) предлагал родителям и детям выполнение задания в поочередных (от 30 до 3 мин) подходах к столу, где располагался общий большой лист бумаги. Отечественный вариант (А. И. Копытин, А. И. Захаров, О. А. Карабанова) предполагал совместное одновременное выполнение всей семьей задания на общем пространстве листа. Диагностика проводилась в двух сессиях: в одной — поочередная организация, в другой — последовательный вариант. В сессии использовалось одно задание. Эксперимент предполагал три этапа исследования: пропедевтический, основной и заключительный и проводился с каждой семьей в условно игровой форме.

На пропедевтическом этапе диагностики родителями и ребенку с ЗПР и семье с нормальным ребенком раскрывалась организация процесса арт-терапии. Членам семьи предлагалось последовательно (в зарубежном варианте) и одновременно (в отечественном варианте) диагностики выполнить несложную художественную работу на заданную тему, передать в общем рисунке событие или план в образной форме. Ребенку и родителям объяснялось, что арт-терапия не предполагает наличия специальных художественных способностей или навыков, такая работа не ставит своей целью создание высокохудожественных произведений, а основывается на свободном самовыражении содержания, чувств, переживаний, посредством различных изобразительных материалов и средств (краски, карандаши, фломастеры, мелки и т. д.).

При проведении основного этапа диагностики родители и дошкольники нормы и ЗПР в первом задании в поочередных подходах к общему рисунку формата А3 выполняли задание (в модели зарубежного варианта диагностики). Во втором задании (на второй сессии) члены семьи совместно, одновременно

изображали заданную тему (в модели отечественного варианта диагностики). На этом же этапе психолог в процессе целенаправленного наблюдения фиксировал действия членов семьи, устанавливал связь причин и следствий, оценивал сильные и слабые стороны семьи и ее отдельных членов, способы реагирования всех членов психотерапевтического процесса, характеризующих переживания членов семьи, взаимодействие родителей и ребенка, отражающихся и в художественном продукте.

На третьем этапе диагностики выполнения заданий семьей ребенка с ЗПР осуществлялось детальное обсуждение результатов диагностики с членами семьи, проводился анализ рисунка, обсуждение и установление причинно-следственных связей возникновения проблем внутрисемейных взаимодействий и поиск позитивного лучшего решения, а также определялись цели, характер и условия предполагаемой коррекционной работы с психологом.

Исследование включало две арт-методики.

✓ **Первое задание *«Семейный рисунок важного события в семье»*** (на основе зарубежного поочередного варианта в организации диагностики).

Цель: изучение семейной системы и определение характерных особенностей взаимодействия родителей и ребенка в процессе поочередного, последовательного рисования важного события на одном пространстве бумаги.

Стимульный материал: лист бумаги А3, краски, кисточки, вода, фломастеры, карандаши, мелки.

Инструкция: родителям и ребенку предлагалось изобразить на листе бумаги важное для них событие, которое происходило в семье («День рождения» или «Поездка на отдых» и т. д.) Рисовать следовало по очереди, подходя к общему, лежащему на столе листу бумаги несколько раз. Уточнялось, что первый подход каждого члена семьи длится 30 секунд; время следующих подходов постепенно сокращается до трех секунд. Начало и окончание времени выполнения каждого подхода психолог отмечает сигналом колокольчика.

✓ **Второе задание *«Совместный проект»*** (на основе отечественного варианта диагностики — одновременного совместного выполнения задания членами семьи).

Цель: изучение семейной системы и определение характерных особенностей взаимодействия родителей и ребенка в процессе общего одновременного выполнения задания в заданном пространстве.

Стимульный материал: лист бумаги А3, фломастеры, карандаши.

Инструкция: родителям и ребенку предлагалось, сидя за общим столом, изобразить совместный проект (план-схему квартиры / дома).

Качественная оценка родительско-детского взаимодействия строилась по следующим критериям: организация, планирование совместной деятельности; процесс, последовательность выполнения работы, поведение каждого члена семьи; характер коммуникаций в процессе общей арт-терапии; эмоционально-чувственные проявления членов семьи; отношение родителей к ребенку в процессе работы; характер взаимодействия взрослых и ребенка; соответствие образа продукта деятельности характеру взаимодействия членов семьи между собой.

Количественный анализ определялся по трехбалльной системе: 3 балла — взаимодействие членов семьи носит гармоничный характер; 2 балла — взаимодействие членов семьи носит противоречивый, неустойчивый характер, корректирующийся конструктивной внешней помощью психолога; 1 балл — взаимодействие членов семьи носит хаотичный, деструктивный характер, выражает разрозненность и противоречивость отношений к ребенку и взрослых друг к другу.

Для статистической обработки результатов данных констатирующего эксперимента использовалась методика Манна – Уитни, с помощью которой определялась статистическая значимость различий в степени исследуемого признака у детей с ЗПР по всем предлагаемым заданиям и кластерный анализ для обобщения и дифференциации уровневых показателей особенностей взаимодействия родителей и детей, а также сравнение критериально обозначенных показателей диагностики зарубежного и отечественного вариантов средствами рисуночной терапии по непараметрическому критерию Вилкоксона.

Результаты и их обсуждение

Особенности взаимодействия родителей и ребенка в семьях с дошкольниками с ЗПР в первом задании *«Совместный рисунок события в семье»* (зарубежный вариант диагностики Г. Смита) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Категория семей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Семьи с нормально развивающимися детьми	68 %	32 %	0 %
Семьи с детьми с ЗПР	0 %	44 %	56 %

Статистический анализ обнаружил различия взаимодействия членов семьи дошкольника с ЗПР по первому заданию по всем рассматриваемым признакам на высокой степени значимости статистически достоверных различий $p = 0{,}03$. Использование кластерного анализа обозначило три кластера и позволило дифференцировать их на три уровня — высокий, средний и низкий — в развитии родительско-детского взаимодействия семьи дошкольника с ЗПР и нормальными сверстниками и составить критериально выраженные качественные характеристики.

При поочередном (зарубежном) варианте рисуночной терапии в диагностике *высокий уровень* родительско-детского взаимодействия проявился у 68 % семей с нормально развивающимися детьми и у 0 % семей с дошкольниками с ЗПР и характеризовался:

– обсуждением очередности подхода (в этом случае первым участником всегда становился один из взрослых);

– точным следованием инструкции в процессе рисования всеми членами семьи (четкое понимание инструкции, родители и ребенок быстро приступали к рисованию, сразу переключались между подходами; все действовали, стремясь к единой цели);

– обсуждением важных моментов в процессе рисования (какими будут средства рисования, цветовая гамма, где, что и как будет располагаться на пространстве листа);

– оптимальным распределением пространства (каждый член семьи рисовал в своем пространстве, объединяя рисунок общей сюжетной линией, либо члены семьи рисовали все вместе сначала одно изображение, потом, по завершении ее, начинали рисовать другое изображение, пока не заканчивалось время);

– периодическим проникновением в рисунок другого (любой член семьи мог видоизменить, дополнить, завершить рисунок, начатый другим, на обоюдном согласии);

– высокой активностью в общении всех членов семьи;

– проявлением больше положительных эмоций в процессе рисования, хотя у всех присутствовала тревожность;

– положительным отношением родителей к ребенку (родители переживали за ребенка, давали эмоциональную поддержку);

– конструктивным характером взаимодействия (равноправное, ведущее к общей цели);

– гармоничным образом продукта деятельности, отражающим благоприятную семейную ситуацию (яркие цвета рисунка, присутствовали атрибуты дня рождения, обозначены все члены семьи, находящиеся на близком расстоянии друг от друга и имеющие хорошее настроение (улыбки), завершенность рисунка).

Средний уровень родительско-детского взаимодействия проявился у 68 % семей с нормально развивающимися детьми и у 44 % семей с дошкольниками с ЗПР и характеризовался:

– относительной организацией процесса рисования (в семье возникали сложности при решении вопроса очередности подхода к пространству листа на столе (в этом случае чаще всего ребенок начинал процесс рисования));

– трудностями следования инструкции в процессе рисования одним или несколькими членами семьи (в том числе ребенок с ЗПР не всегда понимал инструкцию, не мог сразу приступить к рисованию, сложно переключался между подходами; родители периодически нарушали инструкцию, отвлекаясь на поведение и эмоции ребенка);

– трудностями в обсуждении значимых моментов в процессе рисования (какими будут

средства рисования, цветовая гамма, где, что и как будет располагаться на пространстве листа);

– трудностями в распределении пространства (либо в основном рисовали взрослые, а ребенок успевал делать несколько мазков, либо ребенок рисовал по центру, а родители дополняли рисунок деталями);

– периодическим проникновением в рисунок другого (родители старались видоизменить, дополнить, завершить рисунок, начатый ребенком);

– периодической активностью в общении (либо взрослые общались между собой, а ребенок полагался полностью на них, либо мать проявляла речевую активность в отношении ребенка, а отец был дистанцирован в общении), короткими диалогами;

– проявлением различных эмоций в процессе рисования (эмоции менялись в зависимости от деятельности: непосредственного рисования, смены позиций и ожидания рисования; в зависимости от принятия нарисованного предыдущими участниками);

– формальным отношением родителей к ребенку (больше следили за выполнением инструкции, чем за выстраиванием благоприятных отношений между членами семьи);

– неустойчивым характером взаимодействия (постепенная смена организованного на хаотичное взаимодействие либо наоборот);

– появлением паттернов взаимодействия (возникновением коалиций, инверсия ролей, внешняя видимость хороших отношений);

– относительно гармоничным образом продукта деятельности, отражающим относительно благоприятную семейную ситуацию (достаточно яркие цвета рисунка, присутствовали некоторые атрибуты дня рождения, обозначены практически все члены семьи, находящиеся на близком расстоянии друг от друга и имеющие хорошее настроение (улыбки), небольшая незавершенность рисунка).

Низкий уровень родительско-детского взаимодействия проявился у 0 % семей с нормально развивающимися детьми и у 56 % семей с дошкольниками с ЗПР и характеризовался:

– отсутствием организации процесса рисования (родители и ребенок не определяли даже последовательность подходов);

– постоянным нарушением инструкции в процессе рисования одним или несколькими членами семьи (в том числе ребенок с ЗПР не понимал инструкцию, просто сидел и ничего не рисовал или пытался рисовать на другую тему, не хотел уступать место следующему участнику, мог звать на помощь, чтобы сделали за него; родители постоянно нарушали инструкцию, отвлекаясь на поведение и эмоции ребенка, путали очередность подходов и др.);

– хаотичным распределением пространства (каждый член семьи рисовал там, где успевал нарисовать, не соблюдая сюжетную линию);

– частым проникновением в рисунок другого (родители старались видоизменить, дополнить, завершить рисунок, начатый ребенком; ребенок рисовал сверху нарисованного взрослыми);

– пассивностью в общении всех членов семьи (не было обсуждения, договоров, словесной поддержки) или активностью в общении, но построенной на критике, негативных высказываниях в адрес другого;

– двумя вариантами эмоционально-чувственного проявления: либо эмоционально напряженной атмосферой, где преобладали негативные эмоции в процессе рисования (у ребенка чаще всего было непринятие нарисованного предыдущими участниками; смена позиций вызывала недовольство, обиду; у родителей отмечалось раздражение, тревожность чаще всего в процессе ожидания), либо эмоциональной отстраненностью (у членов семьи отсутствовали эмоции, делали формально, без интереса);

– непоследовательным или негативным отношением родителей к ребенку (много критики, замечаний ребенку, отсутствием создания ситуации успеха у ребенка);

– хаотичным, деструктивным характером взаимодействия (члены семьи действовали сами по себе; много конфликтов);

– появлением отрицательных паттернов взаимодействия (дистанциированность, отсутствие взаимодействия, конфронтация, взаимная враждебность);

– дисгармоничным образом продукта деятельности, отражающим неблагоприятную семейную ситуацию (темные цвета рисунка, отсутствие цветовой гармонии, отсутствие общего сюжета о дне рождения (отмечены части

рисунка, не относящиеся к данной теме), отсутствие значимых лиц семьи, нахождение членов семьи на далеком расстоянии друг от друга, в изолированном месте, с неопределенным настроением (недорисованные лица, схематичные фигуры), есть общая незавершенность рисунка, наличие большого количества свободного места).

Особенности взаимодействия родителей и ребенка в семьях с дошкольниками с ЗПР во втором задании *«Совместный проект»* (отечественный вариант диагностики) представлены в таблице 2.

дома, либо сначала все вместе рисовали кухню, а также оборудование, мебель и др. предметы, далее все вместе переключались на спальню и т. д.);

– редким проникновением в рисунок другого и с его согласия (родители и/или ребенок иногда корректировали нарисованные другими детали);

– высокой речевой активностью (все члены семьи активно общались на всех этапах задания);

– проявлением позитивных эмоций в процессе рисования;

Таблица 2

Категория семей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Семьи с нормально развивающимися детьми	76 %	24 %	0 %
Семьи с детьми с ЗПР	0 %	58 %	42 %

Статистический анализ обнаружил различия взаимодействия членов семьи дошкольника с ЗПР по второму заданию по всем рассматриваемым признакам на высокой степени значимости статистически достоверных различий $p = 0{,}02$. Использование кластерного анализа обозначило три кластера и позволило дифференцировать их на три уровня — высокий, средний и низкий — в развитии родительско-детского взаимодействия семьи дошкольника с ЗПР и составить критериально выраженные качественные характеристики.

При одновременном, совместном (отечественном) варианте выполнения рисуночной диагностики *высокий уровень* родительско-детского взаимодействия проявился у 76 % семей с нормально развивающимися детьми и у 0 % семей с дошкольниками с ЗПР и характеризовался:

– высокой организацией и планированием процесса рисования (совместно определялись масштаб квартиры / дома на пространстве листа, где будет вход, как будут располагаться части квартиры, что в данных частях квартиры можно дополнительно нарисовать (мебель, технику, домашних животных, игрушки и др.), кто и какие части квартиры будет рисовать и т. п.);

– четким распределением функций в процессе выполнения работы (каждый член семьи рисовал свою часть, периодически объединяя их в единое пространство квартиры /

– последовательным и положительным отношением родителей к ребенку (учет потребностей ребенка, его желаний, интересов; присутствие эмоциональной поддержки в случае неудач);

– устойчивым, конструктивным характером взаимодействия (члены семьи всегда выполняли свои договоренности, всегда ориентировались на действия других, не нарушали границы других);

– гармоничным образом продукта деятельности, отражающим благоприятную семейную ситуацию (завершенность рисунка, квартира заполнена мебелью, техникой, если нарисованы члены семьи, то они находились все вместе и заняты одной деятельностью).

Средний уровень родительско-детского взаимодействия проявился у 76 % семей с нормально развивающимися детьми и у 58 % семей с дошкольниками с ЗПР и характеризовался:

– относительной организацией и планированием процесса рисования (организовывал и планировал взрослый, чаще мать (определялись масштаб квартиры / дома на пространстве листа, где будет вход, как будут располагаться части квартиры, что в данных частях квартиры можно дополнительно нарисовать (мебель, технику, домашних животных, игрушки и др.), кто и какие части квартиры будет рисовать и т. п.);

– периодическими трудностями в процессе выполнения работы (либо рисовали родители, а ребенок дорисовывал незначительные детали или просто обводил уже нарисованный контур, либо взрослый с помощью приема «рука в руке» рисовал вместе с ребенком, другой взрослый наблюдал);

– периодическим проникновением в рисунок другого (родители старались видоизменить, дополнить части рисунка, сделанные ребенком);

– периодической речевой активностью (либо между родителями, либо один родитель постоянно общался с ребенком, а второй родитель рисовал молча);

– проявлением различных эмоций в процессе рисования (эмоции у ребенка зависели от степени понимания задания, от степени его включенности в процесс, от успешности выполнения данной ребенку части задания, от эмоциональной и действенной поддержки его родителями; эмоции у родителей зависели от степени понимания задания ребенком, от эмоционального состояния ребенка, от успешности выполнения всего задания в целом);

– непоследовательным отношением родителей к ребенку (сменой периодического игнорирования желаний, идей ребенка, его просьб прийти ему на помощь);

– неустойчивым характером взаимодействия (члены семьи не всегда выполняли свои договоренности, не всегда ориентировались на действия других, периодически нарушали границы других);

– появлением паттернов взаимодействия (возникновением коалиций, внешняя видимость хороших отношений);

– относительно гармоничным образом продукта деятельности, отражающим относительно благоприятную семейную ситуацию (завершенность рисунка, квартира частично заполнена мебелью, техникой, если нарисованы члены семьи, то они образовывали коалиции).

Низкий уровень родительско-детского взаимодействия проявился у 0 % семей с нормально развивающимися детьми у 42 % семей с дошкольниками с ребенком с ЗПР и характеризовался:

– отсутствием или низкой организацией процесса рисования (члены семьи очень долго договаривались, взрослые повышали тон голоса, дети капризничали и выражали протест);

– значительными трудностями в процессе выполнения работы (члены семьи начинали рисовать из разных мест, отмечены дальнейшие споры о том, что, где и как рисовать и др.);

– постоянным проникновением в рисунок другого (родители стирали, видоизменяли части рисунка, сделанные ребенком);

– низкой речевой активностью (в основном были краткие указания от родителей ребенку) или высокой речевой активностью с отрицательными высказываниями в адрес друг друга (критика, обесценивание);

– отсутствием создания ситуации успеха;

– проявлением негативных эмоций в процессе рисования (у ребенка из-за неуспешности рисования, из-за постоянного игнорирования его идей, просьб о помощи и др.; у родителей из-за эмоциональных и поведенческих реакций ребенка);

– негативным отношением родителей к ребенку (наличием позиции подавления или позиции отстраненности в совместной деятельности);

– хаотичным и деструктивным характером взаимодействия (члены семьи действовали по своему усмотрению, нарушали границы других);

– появлением паттернов взаимодействия (отсутствие взаимодействия, конфронтация);

– дисгармоничным образом продукта деятельности, отражающим неблагоприятную семейную ситуацию (незавершенность рисунка, квартира / дом нарисованы примитивно, слишком схематично (без внутреннего наполнения пространства), масштаб маленький, если были нарисованы члены семьи, то они находились изолированно друг от друга).

С целью определения уровня информативности по критериально обоснованным признакам было проведено сравнение выполнения заданий по родительско-детскому взаимодействию в семьях с дошкольниками с ЗПР по двум диагностическим вариантам на основе непараметрического критерия Вилкоксона, который позволил обнаружить достоверные различия на уровне статистической значимости ($p \leq 0{,}05$) родительско-детского взаимодействия в семье с дошкольниками с ЗПР, представленные в таблице 3.

Таблица 3

	Уровни критериальных признаков родительско-детского взаимодействия, в %																				
	Организация и планирование совместной деятельности			**Последовательность выполнения работы, следование инструкции**			**Характер коммуникаций**			**Эмоционально-чувственные проявления**			**Отношения родителей к ребенку в процессе работы**			**Характер взаимодействия**			**Соответствие образа продукта деятельности характеру взаимодействия членов семьи**		
	Высокий	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
1 задание (поочередное рисование)	0	**24**	67	0	**62**	38	0	**20**	80	0	**72**	28	0	**40**	60	0	**44**	56	0	**40**	60
2 задание (совместное рисование)	0	**72**	28	0	**48**	52	0	**68**	32	0	**46**	54	0	**56**	44	0	**60**	40	0	**58**	42
	$p \leq 0{,}02$			$p \leq 0{,}03$			$p \leq 0{,}02$			$p \leq 0{,}03$			$p \leq 0{,}04$			$p \leq 0{,}04$			$p \leq 0{,}04$		

По критериально обоснованным признакам, количественным и качественным показателям получены следующие выводы.

1. Количественные (статистические) показатели отмечены в неоднородности и уровневых различиях проявления взаимодействия в семьях с дошкольниками с ЗПР с преобладанием *среднего* и *низкого уровня* их выраженности.

2. Сопоставление количественных данных и результатов выполнения двух заданий позволило выявить различия в частоте встречаемости уровней (низкий уровень взаимодействия в семьях дошкольников с ЗПР встречается чаще в поочередном рисовании; средний уровень взаимодействия в семьях дошкольников с ЗПР встречается чаще при совместном рисовании).

3. Сравнение качественных показателей в двух заданиях происходило на основе общих критериев, которое показало следующие особенности:

– критерий *«организация и планирование деятельности»* на низком уровне больше наблюдался в поочередном рисовании у 67 % семей с дошкольниками с ЗПР, в совместном рисовании — только у 28 % семей с детьми идентичной нозологии. Качественных различий между двумя вариантами на низком уровне не было: и в поочередном, и в совместном рисовании в семьях ярко выраженным явилось отсутствие организации и планирования деятельности, проявляющееся в том, что родители не предлагали ребенку обсудить роли, средства и действия для дальнейшего выполнения задания; сами родители не пытались выстроить стратегию взаимодействия (действовали ситуативно, исходя из своих эмоций и эмоций и действий ребенка). На среднем уровне данный критерий больше выражен в совместном рисовании у 72 % семей, а в поочередном рисовании наблюдался только у 23 % семей; но на среднем уровне в двух вариантах рисования проявились качественные различия по данному критерию: в поочередном рисовании члены семьи старались определить только последовательность деятельности, а в совместном рисовании велось обсуждение большего количества организационных вопросов между взрослыми (роли, обязанности, средства рисования, детали композиции и др.), при этом ребенок с ЗПР в основном не принимал участия в данном обсуждении — родители забывали про ребенка либо не давали ему слова, что говорило о неготовности родителей уже на первом этапе идти на контакт со своим ребенком, сотрудничать с ним, а также учить его высказывать свое мнение, планировать, принимать решения;

– критерий *«последовательность выполнения работы, следование инструкции»* на низком уровне больше выражен в совместном рисовании у 52 % семей, в поочередном рисовании — у 38 % семей. На низком уровне и в поочередном, и в совместном рисовании семьи вообще не выдерживали структуру организации выполнения задания: ребенок с ЗПР не понимал инструкции и занимался своими делами (рассматривал кисточки, макал кисточки в разные краски), выходил из пространства деятельности (ходил по комнате, рассматривал предметы на полочках, уходил в дальний угол и сидел там), родители также не соблюдали инструкцию (в первом задании родители путали свою очередность, продолжали дорисовывать, когда время подхода уже закончилось; во втором задании родители рисовали не по заданной теме). При этом наиболее ярко на низком уровне проявлялась полная отстраненность родителей от ребенка именно в поочередном рисовании, в такой семье не было взаимодействия родителей и детей; в процессе деятельности отмечено отсутствие педагогической компетенции (родители не брали лидирующую роль в семье, спускались на уровень ребенка и принимали детскую позицию, забывая про ребенка и «играя в игру»), что показало неготовность родителей реализовывать свою роль родителя. На среднем уровне, который больше проявился у 62 % семей в поочередном рисовании, в совместном рисовании немного меньше — у 48 % семей, структура организации в двух заданиях отличалась: при совместном рисовании сама организация была выстроена лучше, так как всех членов семьи держало пространство круга, создающийся визуальный образ. При поочередном рисовании отсутствовало понимание единения, семья воспринималась как отдельные люди, которые не имели никакого отношения друг к другу, но при вмешательстве

(поддержке или напоминании об инструкции) экспериментатора члены семьи пытались взаимодействовать;

– критерий *«характер коммуникаций»:* в поочередном рисовании речевая активность во взаимодействии была ниже, времени на обсуждение, договоренности, выстраивание взаимодействия через общение практически не было (на низком уровне критерий проявился у 80 % семей, а на среднем — только у 20 %). В совместном рисовании наблюдалась бóльшая речевая активность, члены семьи чаще слушали друг друга, старались высказывать свою точку зрения, помогать в решении появляющихся в процессе трудностей (на низком уровне критерий проявился лишь у 32 % семей, а на среднем — встречался чаще — у 68 % семей). Рассматривая выраженность критерия по уровням (качественно), можно отметить, что на низком уровне и в первом, и во втором задании в речи отсутствовало обращение по имени к ребенку с ЗПР; отсутствовали эмоциональный и социальный взгляд (поощрений, похвалы, улыбок); отсутствовали подбадривающие и поддерживающие речевые обороты («Сначала ты, а потом я…», «Как ты считаешь, что тут сделать?», «Давай вместе», «Давай подумаем, как лучше»), речевые обороты, защищающие от страха («Ничего страшного, можно исправить», «Не бойся, у тебя получится»), речевые обороты, активизирующие самостоятельность («Ты справишься сам», «Мы в тебя верим, рисуй»). На среднем уровне характер коммуникации более выражен в совместном рисовании (родители периодически обращались к ребенку, давали ему указания, но формально, без эмоциональной поддержки), так как их все-таки объединяло пространство круга, совместные действия здесь и сейчас, попытки родителей взять доминирующую роль над ребенком. В поочередном рисовании на среднем уровне характер коммуникации менее выражен из-за структуры организации самого процесса: все усилия больше направлялись на выполнение инструкции (соблюдение временных отрезков, смена подходов), а на речевое взаимодействие практически не оставалось времени, хотя у родителей были отмечены некоторые речевые обороты, указывающие ребенку с ЗПР на конкретные действия: «Нарисуй то-то…», «Возьми синюю краску и обведи», при этом ребенок в основном молчал);

– критерий *«эмоционально-чувственные проявления»* на низком уровне больше наблюдался в совместном рисовании у 54 % семей дошкольников с ЗПР, в поочередном рисовании — у 28 % тех же самых семей. На среднем уровне данный критерий чаще встречался в поочередном рисовании — у 72 % семей, а в совестном — у 46 % семей. Итак, самое распространенное негативное эмоциональное состояние — тревожность, проявляющаяся в эмоциональной напряженности, в яркой выраженности и длительности эмоционально-чувственных проявлений, которая встречалась на всех уровнях и в первом и во втором варианте методик, но проявлялась в поочередном рисовании более выраженно. В совместном и поочередном рисовании на низком уровне у родителей помимо тревожности возникали частые негативные эмоции и чувства (гнев, раздражение, разочарование, обида и др.), которые появлялись из-за непонимания потребностей, желаний, а также эмоций и чувств самого ребенка с ЗПР, повышенного ожидания к умениям и способностям ребенка, из-за непринятия его как личности. На среднем уровне в совместном рисовании родители вели себя более сдержанно, старались блокировать проявление негативных эмоций и чувств; в поочередном рисовании снижалась частота негативных эмоций и чувств, но проявление эмоциональных реакций было также ярко выраженным. Таким образом, даже на среднем уровне взрослые показывали сложность понимания, самоконтроля своих эмоций и контроля эмоций ребенка с ЗПР, неумение показывать такому ребенку адекватное эмоциональное состояние в стрессовых ситуациях и неумение корректировать эмоциональное состояние у своего ребенка, что вело к конфликтным ситуациям во взаимодействии;

– критерий *«отношение родителей к ребенку»* на низком уровне немного чаще встречался в поочередном рисовании у 58 % семей, а в совместном — реже, у 44 % семей; проявления низкого уровня по критерию в поочередном и в совместном рисовании были одинаковыми: родители демонстрировали отстраненность

от ребенка с ЗПР, негативное к нему отношение, что показывало неготовность родителей воспитывать, обучать, взаимодействовать с таким ребенком. На среднем уровне критерий оказался более распространенным в совместном рисовании у 56 % семей, в поочередном немного меньше — у 42 % семей; но на среднем уровне видны качественные различия в отношении: в поочередном рисовании отношение родителей к ребенку с ЗПР проявлялось выраженнее (чаще можно было услышать критику и замечания, попыток поддержать и поощрить было мало, в основном со стороны матери); в совместном рисовании отношение родителей к ребенку с ЗПР было более скрыто, родители вели себя более сдержанно и показывали больше внешне хорошее отношение. Но в том и в другом случаях отношение родителей к ребенку с ЗПР было дисгармонично, что указывало на необходимость коррекции данного аспекта;

– критерий *«соответствие образа продукта деятельности характеру взаимодействия членов семьи»* на низком уровне критерий проявился больше в поочередном рисовании — у 60 % семей, меньше в совместном рисовании — у 44 % семей. Образ продукта деятельности в поочередном и в совместном рисовании на низком уровне выглядел одинаково: незавершенность рисунка, отсутствие целостного образа картины, сложность в понимании сюжета. Образ выражал разрозненность, деструктивность, хаотичность, что соответствовало характеру взаимодействия или его отсутствию в семейной системе. На среднем уровне критерий больше выражен в совместном рисовании у 56 % семей с дошкольниками с ЗПР и меньше в поочередном рисовании — у 40 % тех же самых семей. На среднем уровне образы продукта деятельности также качественно различались в поочередном и совместном рисовании: в первом случае рисунок получался все равно незавершенным, отмечалась попытки выстроить основную линию сюжета, но не всегда удачные, что показало даже на этом уровне сложности взаимодействия в семейной системе; во втором — результатом взаимодействия стал более целостный, проработанный рисунок, но в нем также присутствует множество исправлений, добавления несогласованных элементов, наложений цветов, попыток отгородиться. Таким образом, отсутствие взаимодействия или сложности взаимодействия наиболее выраженно показаны в поочередном рисовании.

Итак, сравнение зарубежного и отечественного вариантов диагностики по информативности показало следующие информативные различия.

1. *Организация диагностики.*

В организации зарубежного варианта методики «Семейный рисунок важного события в семье» (задание 1) отсутствовал подготовительный этап диагностики, где должно происходить предварительное обсуждение родителями и детьми всего процесса рисования. Вместо этого определялась только последовательность действий членов семьи до выполнении задания.

Во втором, отечественном варианте диагностики в методике «Совместный проект» (задание 2) присутствовал подготовительный этап, где осуществляется предварительное обсуждение и планирование совместной деятельности членами семьи, что дает экспериментатору уже на этом этапе наблюдать способность договариваться, проявлять сплоченность, подчинение — лидерство и другие формы взаимодействия.

2. *Условия проведения диагностики.*

В процессе выполнения задания по методике «Семейный рисунок важного события в семье» (зарубежный вариант) созданы следующие условия проведения: члены семьи по инструкции постоянно перемещаются в пространстве в определенной последовательности, соблюдая время выполнения своего части задания, который все время уменьшается. Такой подход способствует проявлению особенностей взаимодействия между членами семьи и их отношений в рамках определенной (стрессовой) ситуации, где все усилия направлены на достижение цели, а не на само взаимодействие.

В процессе выполнения задания по методике «Совместный проект» (отечественный вариант) членам семьи разрешаются любые перемещения в пространстве, отсутствует директивная установка в последовательности рисования, время на рисование не ограничено. Данные условия проведения дают бóльшую свободу в процессе взаимодействия в семье, реализации привычных внутрисемейных правил, традиций, паттернов.

3. *Специфика использования.*

Методика «Семейный рисунок важного события в семье» (зарубежный вариант) оказалась для детей с ЗПР более трудной для выполнения: отмечены сложности восприятия инструкции, в самостоятельном рисовании (не могли вообще ничего нарисовать, либо очень долго думали и не успевали нарисовать задуманное), при быстром переключении внимания с одного вида деятельности на другой; также наблюдалось истощение к концу выполнения задания. В то же время данная методика наиболее ярко продемонстрировала проблемные зоны у родителей в каждой конкретной семье (такие как низкая педагогическая компетентность, выражающаяся в неумении организовывать и вести процесс взаимодействия, оказывать помощь и поддержку, поощрять; низкий уровень эмоционально-волевой сферы у родителей, выражающийся в неумении понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями ребенка, действовать по правилам, соблюдать инструкцию; низкий уровень коммуникативных навыков общения).

В то время как задание 2 «Совместный проект» (отечественный вариант диагностики) было более понятно семьям, воспитывающим детей с ЗПР: наблюдалось достаточно быстрое восприятие и понимание инструкции, обыденное распределение ролей, функций каждого члена семьи (в том числе у ребенка с ЗПР реализовывалась роль подчиненного, который в основном делал все по инструкции родителей), словесная и практико-действенная помощь в процессе взаимодействия, свобода в действиях и речи. Таким образом, в отечественном варианте отмечено больше возможностей для диагностики, так как в ней присутствовали подготовительный и основной этапы выполнения задания в отличие от зарубежного варианта, где диагностическим инструментом являлось наблюдение только за основным этапом выполнения задания. В отечественном варианте давалось также больше условий для взаимодействия родителей и детей. И, наконец, данный вариант можно использовать для поиска ресурсов каждой конкретной семьи для дальнейшей коррекции родительско-детского взаимодействия.

Заключение

1. Констатирующая часть эксперимента, включающая в себя диагностические методики «Совместный рисунок события в семье» (зарубежный вариант организации диагностики) и «Совместный проект» (отечественный вариант организации диагностики), направленная на определение характерных особенностей взаимодействия родителей и детей с ЗПР, оказалась информативной.

2. Статистический анализ по методике Манна – Уитни обозначил различия выделенных признаков взаимодействия семей с детьми нормы и ЗПР на высокой степени значимости, на основе кластерного анализа была выявлена неоднородность их проявления в большей степени на среднем и низком уровнях, а также обеспечено описание качественных характеристик взаимодействия испытуемых родителей и детей.

3. Показана специфика использования различных вариантов организации диагностики (зарубежный и отечественный вариант) взаимодействия семей, воспитывающих детей с ЗПР, средствами арт-технологий.

Отечественный вариант диагностики информативен на всех этапах выполнения задания и по всем критериально обозначенным признакам взаимодействия родителей и детей; отмечено больше привычных условий для взаимодействия в семье с детьми, в менее эмоционально напряженной обстановке; в отечественном варианте диагностики арт-технологиями лучше всего выражены такие критерии, как «организация и планирование деятельности», «процесс выполнения работы», «характер коммуникаций», «отношение родителей к ребенку», «характер взаимодействия», «соответствие образа продукта деятельности характеру взаимодействия членов семьи»; для детей с ЗПР отечественный вариант организации арт-диагностики более понятен для родителей и детей, которые чувствовали не только эмоциональную, словесную, но и практико-действенную поддержку и помощь родителей, семью объединяло пространство круга и создающийся визуальный образ.

В зарубежном варианте организации арт-диагностики более ярко выражены трудности

и противоречия взаимодействия родителей и детей с ЗПР: возможно понимание особенностей взаимодействия семьи в необычных (стрессовых) ситуациях, в рамках определенных условий проведения; ярче проявляются при наблюдении психологом такие особенности, как «последовательность выполнения работы», «следование инструкции», «эмоционально-чувственные проявления», «отношение родителей к ребенку», «характер взаимодействия», «соответствие образа продукта деятельности характеру взаимодействия членов семьи». Данные критерии ярко показывают отсутствие или сложности взаимодействия в семье с ребенком с ЗПР (в том числе из-за неготовности родителей принять на себе родительскую роль, непринятия ребенка, низкого уровня коммуникативных навыков, низкого уровня эмоционально-волевой сферы и др.).

4. В результате эксперимента выявлены особенности взаимодействия родителей и дошкольников с ЗПР, характеризующиеся их дисгармоничностью, также обозначено «проблемное поле» взаимодействия каждой конкретной семьи.

5. Проведенный эксперимент выявил необходимость осуществления психологической помощи родителям, воспитывающим ребенка с ЗПР, по формированию их компетенций в гармонизации взаимодействия с проблемным ребенком в семье.

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. / Е. А. Медведева и др. М.: Юрайт. 2022. 274 с.
2. **Вишневский В. А., Воскресенский Б. А.** Некоторые аспекты медико-педагогической работы с родителями больных ДЦП // Вопросы клинической психиатрии: тезисы докладов науч.-практ. конф. / под ред. А. Д. Ткачева. Кемерово: Б. и., 1985. С. 42–44.
3. **Вохмянина Т. В.** Программа «Сказкотерапия» // Педагогические системы. «Дети с проблемами в физическом и психическом развитии»: (из опыта работы образовательных учреждений г. Москвы) / отв. ред. Л. Е. Курнешова. М.: Школьная книга, 2000. С. 82–115.
4. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. **Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.** Чудеса на песке. Песочная игротерапия. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.
6. **Данилова Ю. Н.** Особенности родительско-детского взаимодействия в семье ребенка с задержкой психического развития // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 2. С. 286–299. DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-2-286-299
7. **Запорожец А. В.** Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 318 с.
8. **Захаров А. И.** Психотерапия неврозов у детей и подростков. М.: Медицина. 1982. 216 с.
9. **Захарова Е. И.** Родительство как возрастно-психологический феномен: автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 2017. 46 с.
10. **Зинкевич-Евстигнеева Т. И.** Практикум по креативной терапии. СПб.: Речь; Сфера, 2001. С. 277–308.
11. Игровая семейная психотерапия / под ред. Ч. Шефера и Л. Кэри. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
12. **Ильина И. Б.** Формирование социокультурной направленности общения младших школьников с задержкой психического развития средствами арттехнологий: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2009. 25 с.
13. **Ирвин Э., Мэлой И.** Семейное интервью с использоваие марионеток // Игровая семейная психотерапия / под ред. Ч. Шефера и Л. Кэри. СПб.: Питер, 2001. С. 51–64.
14. **Карабанова О. А.** Игра в коррекции психического развития ребенка. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 191 с.
15. **Копытин А. И.** Техники семейной арт-терапии // Вестник практической психологии образования. 2010. Т. 7. № 1. С. 97–103.
16. **Леонтьев А. Н.** Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. С. 13–25.
17. **Лидерс А. Г.** Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студентов факультетов психологии вузов. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 432 с.

18. **Медведева Е. А.** Формирование личности ребенка с проблемами развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. М.: Ин-т консультирования и системных решений, 2009. 268 с.

19. **Медведева Е. А., Данилова Ю. Н.** Системно-историческая ретроспектива категории «семья» в социологии и психологии // Системная психология и социология. 2022. № 2 (42). С. 53–64. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.42.2.05

20. **Медведева Е. А., Данилова Ю. Н.** Системно-историческая ретроспектива социального статуса семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 81–95. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.07

21. **Медведева Е. А., Югова О. В.** Особенности ресурсных возможностей семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-1. С. 198–201.

22. **Мерзлякова В. П., Рау Е. Ю.** Развитие мотивационной сферы заикающихся в процессе логопсихокоррекции. М.: Изд-во В. Секачев, 2020. 141 с.

23. Методы арт-терапевтической помощи детям и подросткам: отечественный и зарубежный опыт / под ред. А. И. Копытина. М.: Когито-Центр, 2012. 286 с.

24. **Никишина В. Б.** Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. М.: ВЛАДОС, 2003. 126 с.

25. **Новикова К. В.** Арт-терапевтические техники в психологической коррекции детско-родительских отношений замещающих семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолог. 2020. № 6. С. 10–23. DOI: 10.25136/2409-8701.2020.6.34487

26. **Рау Е. Ю., Чайкина А. С.** Теоретические основы семейной психолого-педагогической реабилитации заикающихся дошкольников // Наука и школа. 2019. № 3. С. 210–217.

27. **Речицкая Е. Г., Гущина Т. К.** Психолого-педагогическая диагностика развития детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Юрайт, 2023. 150 с.

28. **Росс П. Т.** Диагностичекая техника оценки характера внутрисемейных отношений // Игровая семейная психотерапия / под ред. Ч. Шефера и Л. Кэри. СПб.: Питер, 2001. С. 65–79.

29. **Рубин Дж. А.** Искусство арт-терапии / пер. с англ. И. Костина. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 302 с.

30. **Смит Г.** Техника совместного рисования // Игровая семейная психотерапия / под ред. Ч. Шефера и Л. Кэри. СПб.: Питер, 2001. С. 105–112.

31. Теоретические основы и диагностика социокультурного развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е. А. Медведева и др. М.: Парадигма, 2022. 134 с.

32. **Ткачёва В. В.** Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.

33. **Ткачёва В. В.** Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник. 2-е изд. перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2007. 130 с.

34. **Ткачёва В. В., Устинова Е. В., Болотова Н. П.** Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие. М: ИНФРА-М, 2022. 191 с.

35. **Ульенкова У. В., Лебедева О. В.** Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. 5-е изд. М.: Академия, 2011. 175 с.

36. **Эльконин Д. Б.** Детская психология: учеб. пособие для студентов вузов. 4-е изд. М.: Академия, 2007. 194 с.

37. **Carey L. J.** Sandplay: therapy with children and families. Jason Aronson, 1998. 240 p.

38. **Kwiatkowska H., Kwiatkowska H. Y.** Family therapy and evaluation through art. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1978. 280 p.

References

1. Artpedagogika i artterapiya v special`nom i inklyuzivnom obrazovanii: uchebnik dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. [Art pedagogy and art therapy in special and inclusive education: textbook for universities] / E. A. Medvedeva i dr. M.: Yurajt. 2022. 274 p.

2. **Vishnevskij V. A., Voskresenskij B. A.** Nekotory`e aspekty` mediko-pedagogicheskoj raboty` s roditelyami bol`ny`x DCzP [Some aspects of medical and pedagogical work with parents of patients with cerebral palsy] // Voprosy` klinicheskoj psixiatrii: tezisy` dokladov nauch.-prakt. konf. [Issues of clinical psychiatry: abstracts of the scientific and practical conference] / pod red. A. D. Tkacheva. Kemerovo: B. i., 1985. P. 42–44.

3. **Voxmyanina T. V.** Programma «Skazkoterapiya» [The program «Fairy Tale Therapy»] // Pedagogicheskie sistemy`. «Deti s problemami v fizicheskom i psixicheskom razvitii»: (iz opy`ta raboty` obrazovatel`ny`x uchrezhdenij g. Moskvy`) [Pedagogical systems. "Children with problems in physical and mental development": (from the experience of educational institutions in Moscow)] / otv. red. L. E. Kurneshova. M.: Shkol`naya kniga, 2000. P. 82–115.

4. **Vygotskij L. S.** Sobranie sochinenij [Collected works]: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Fundamentals of defectology] / pod red. T. A. Vlasovoj. M.: Pedagogika, 1983. 368 p.

5. **Grabenko T. M., Zinkevich-Evstigneeva T. D.** Chudesa na peske. Pesochnaya igroterapiya. [Miracles in the sand. Sand game therapy] SPb.: Institut special`noj pedagogiki i psixologii. 1998. 50 p.

6. **Danilova Yu. N.** Osobennosti roditel`sko-detskogo vzaimodejstviya v sem`e rebyonka c zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya [Features of parent-child interaction in the family of a child with mental retardation] // Pedagogicheskij IMIDZH [Pedagogical IMAGE]. 2023. Vol. 17. № 2 (59). P. 286–299. DOI: 10.32343/2409-5052-2023-17-2-286-299

7. **Zaporozhecz A. V.** Izbranny`e psixologicheskie trudy`: v 2 t. [Selected psychological works: in 2 vols.]. T. 1. Psixicheskoe razvitie rebenka. M.: Pedagogika, 1986. 318 p.

8. **Zaxarov A. I.** Psixoterapiya nevrozov u detej i podrostkov [Psychotherapy of neuroses in children and adolescents] M.: Medicina, 1982. 216 p.

9. **Zaxarova E. I.** Roditel`stvo kak vozrastno-psixologicheskij fenomen [Parenthood as an age-related psychological phenomenon]: avtoref. dis. … doktora psixol. nauk. M., 2017. 46 p.

10. **Zinkevich-Evstigneeva T. I.** Praktikum po kreativnoj terapii [Workshop on creative therapy]. SPb.: Rech`; Sfera, 2001. 395 p.

11. Igrovaya semejnaya psixoterapiya [Gaming family psychotherapy] / pod red. Ch. Shefera i L. Ke`ri. SPb.: Piter, 2001. 384 p.

12. **Il`ina I. B.** Formirovanie sociokul`turnoj napravlennosti obshheniya mladshix shkol`nikov s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya sredstvami arttexnologij [Formation of the socio-cultural orientation of communication of younger schoolchildren with mental retardation by means of art technologies]: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2009. 25 p.

13. **Irvin E`., Me`loj I.** Semejnoe interv`yu c ispol`zovaiem marionetok [A family interview using puppets] // Igrovaya semejnaya psixoterapiya [Gaming family Psychology] / pod red. Ch. Shefera i L. Ke`ri. SPb.: Piter, 2001. P. 51–64.

14. **Karabanova O. A.** Igra v korrekcii psixicheskogo razvitiya rebenka [The game of correcting a child's mental development] M.: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997. 191 p.

15. **Kopy`tin A. I.** Texniki semejnoj art-terapii [Techniques of family art therapy] // Vestnik prakticheskoj psixologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]. 2010. Vol. 7. № 1. P. 97–103.

16. **Leont`ev A. N.** Psixologicheskoe razvitie rebenka v doshkol`nom vozraste [Psychological development of a child in preschool age] // Voprosy` psixologii rebenka doshkol`nogo vozrasta [Questions of psychology of a preschool child] / pod red. A. N. Leont`eva, A. V. Zaporozhcza. M.: Mezhdunarodny`j obrazovatel`ny`j i psixologicheskij kolledzh, 1995. P. 13–25.

17. **Liders A. G.** Psixologicheskoe obsledovanie sem`i [Psychological examination of the family]: uchebnoe posobie-praktikum dlya studentov fakul`tetov psixologii vuzov. 2-e izd., ster. M.: Akademiya, 2007. 432 p.

18. **Medvedeva E. A.** Formirovanie lichnosti rebenka s problemami razvitiya sredstvami iskusstva v artpedagogicheskom i artterapevticheskom prostranstve [Formation of the personality of a child with developmental problems by means of art in the artpedagogic and art therapy space]. M.: In-t konsul`tirovaniya i sistemny`x reshenij, 2009. 268 p.

19. **Medvedeva E. A., Danilova Yu. N.** Sistemno-istoricheskaya retrospektiva kategorii «sem`ya» v sociologii i psixologii [System-historical retrospective of the "family" category in sociology and psychology] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2022. № 2 (42). P. 53–64. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.42.2.05

20. **Medvedeva E. A., Danilova Yu. N.** Sistemno-istoricheskaya retrospektiva social`nogo statusa sem`i rebenka c ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [System-historical retrospective the social status of the family of a child with disabilities] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2022. № 4 (44). P. 81–95. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.07

21. **Medvedeva E. A., Yugova O. V.** Osobennosti resursny`x vozmozhnostej sem`i, vospity`vayushhej rebenka s narusheniyami razvitiya [Features of the resource capabilities of a family raising a child with developmental disabilities] // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72-1. P. 198–201.

22. **Merzlyakova V. P., Rau E. Yu.** Razvitie motivacionnoj sfery` zaikayushhixsya v processe logopsixokorrekcii [The development of the motivational sphere of stuttering in the process of speech psychocorrection]. M.: Izd-vo V. Sekachev, 2020. 141 p.

23. Metody` art-terapevticheskoj pomoshhi detyam i podrostkam: otechestvenny`j i zarubezhny`j opy`t [Methods of art therapy for children and adolescents: domestic and foreign experience] / pod red. A. I. Kopy`tina. M.: Kogito-Centr, 2012. 286 p.

24. **Nikishina V. B.** Prakticheskaya psixologiya v rabote s det`mi s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya [Practical psychology in working with children with mental retardation]. M.: VLADOS, 2003. 126 p.

25. **Novikova K. V.** Art-terapevticheskie texniki v psixologicheskoj korrekcii detsko-roditel`skix otnoshenij zameshhayushhix semej, vospity`vayushhix detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [Art-therapeutic techniques in the psychological correction of child-parent relationships of substitute families raising children with disabilities] // Psixolog. 2020. № 6. P. 10–23. DOI: 10.25136/2409-8701.2020.6.34487

26. **Rau E. Yu., Chajkina A. S.** Teoreticheskie osnovy` semejnoj psixologo-pedagogicheskoj reabilitacii zaikayushhixsya doshkol`nikov [Theoretical basis of a family-oriented psychological and pedagogical rehabilitation program for stuttering preschoolers] // Nauka i shkola. 2019. № 3. P. 210–217.

27. **Rechiczkaya E. G., Gushhina T. K.** Psixologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children with disabilities]. M.: Yurajt, 2023. 150 p.

28. **Ross P. T.** Diagnostichekaya texnika ocenki xaraktera vnutrisemejny`x otnoshenij [Diagnostic technique for assessing the nature of intra-family relationships] // Igrovaya semejnaya psixoterapiya [Gaming family Psychology] / pod red. Ch. Shefera i L. Ke`ri. SPb.: Piter, 2001. P. 65–79.

29. **Rubin Dzh. A.** Iskusstvo art-terapii [The art of art therapy] / perevod s anglijskogo I. Kostina. M.: Institut obshhegumanitarny`x issledovanij, 2016. 302 p.

30. **Smit G.** Texnika sovmestnogo risovaniya [The technique of joint drawing] // Igrovaya semejnaya psixoterapiya [Gaming family Psychology] / pod red. Ch. Shefera i L. Ke`ri. SPb.: Piter, 2001. P. 105–112.

31. Teoreticheskie osnovy` i diagnostika sociokul`turnogo razvitiya lichnosti rebenka s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [Theoretical foundations and diagnostics of the socio-cultural development of the personality of a child with disabilities]: monografiya / E. A. Medvedeva i dr. M.: Paradigma, 2022. 134 p.

32. **Tkachyova V. V.** Sem`ya rebenka c ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: diagnostika i konsul`tirovanie [The family of a child with disabilities: diagnosis and counseling]. M.: Nacional`ny`j knizhny`j centr, 2014. 160 s.

33. **Tkachyova V. V.** Texnologii psixologicheskoj pomoshhi sem`yam detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [Technologies of psychological assistance to families of children with disabilities]: uchebnik. 2-e izd. pererab. i dop. M.: INFRA-M, 2017. 279 p.

34. **Tkachyova V. V., Ustinova E. V., Bolotova N. P.** Psixokorrekcionnaya rabota c sem`yami detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [Psychocorrective work with families of children with disabilities]: uchebno-metodicheskoe posobie. M: INFRA-M, 2022. 191 p.

35. **Ul`enkova U. V., Lebedeva O. V.** Organizaciya i soderzhanie special`noj psixologicheskoj pomoshhi detyam s problemami v razvitii [Organization and maintenance of special psychological assistance for children with developmental problems]. 5-e izd. M.: Akademiya, 2011. 175 p.

36. **E`l`konin D. B.** Detskaya psixologiya [Child psychology]: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. 4-e izd. M.: Akademiya, 2007. 194 p.

37. **Carey L. J.** Sandplay: therapy with children and families. Jason Aronson, 1998. 240 p.

38. **Kwiatkowska H., Kwiatkowska H. Y.** Family therapy and evaluation through art. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1978. 280 p.

УДК 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.06

ОПРОСНИК САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ: НАДЕЖНОСТЬ, ВАЛИДНОСТЬ, ФАКТОРЫ

В. П. Шейнов,
РИВШ, Минск,
Республика Беларусь,
sheinov1@mail.ru,

А. С. Девицын,
БГУ, Минск,
Республика Беларусь,
devitsin@gmail.com

Изучение самооценки в настоящее время особенно актуально ввиду негативного влияния на нее чрезмерного увлечения социальными сетями, которое имеет место как в молодом, так и в более старшем возрасте. Для изучения изменений в самооценке, происходящих по мере перехода подростков во взрослое состояние, необходимо иметь опросники, пригодные одновременно для подростков и взрослых. Целью данного исследования является разработка короткой версии опросника самооценки для подростков и взрослых, доказательство ее надежности и валидности и построение факторной модели самооценки.

Эмпирической основой исследования послужили результаты онлайн-тестирования 3153 испытуемых, в том числе 2570 взрослых 18–76 лет и 583 подростков 10–17 лет; среди испытуемых — 1716 женщин, 854 мужчины, 392 девушки и 191 юноша.

В исследовании использованы опросник самооценки подростков[1], короткая версия опросника зависимости от смартфона [2], опросник зависимости от социальных сетей [3], опросник ассертивности[2], шкала самоуважения М. Розенберга [1], шкала удовлетворенности жизнью[3], опросник застенчивости[4].

Результатом исследования явился пригодный для подростков и взрослых короткий (состоящий из восьми вопросов), надежный и валидный опросник их самооценки, обладающий лучшими психометрическими характеристиками, нежели его исходная версия для подростков. Построены состоятельные трехфакторные модели опросника самооценки, практически идентичные для подростков и взрослых.

Единый опросник для подростков и взрослых позволяет изучать изменения в самооценке, происходящие по мере перехода подростков во взрослое состояние, а выявленные факторы самооценки — изучать роль этих факторов в формировании и взаимосвязях самооценки с другими свойствами личности.

Ключевые слова: опросник самооценки; надежность; валидность; психометрические характеристики; факторы самооценки; подростки; взрослые.

Для цитаты: Шейнов В. П., Девицын А. С. Опросник самооценки подростков и взрослых: надежность, валидность, факторы // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 75–87. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.06

---

1 *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. М.: Просвещение, 2003.

2 *Шейнов В. П.* Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107–116.

3 *Осин Е. Н., Леонтьев Д. А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. URL: https://publications.hse.ru/chapters/78753840 (дата обращения: 23.12.2023).

4 *Белоусова А. Б., Юсупов И. М.* Диагностика застенчивости // Психологическая диагностика. 2005. № 2.

© Шейнов В. П., Девицын А. С., 2023

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета, Минск, Республика Беларусь.
E-mail: sheinov1@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2191-646X

Девицын Антон Сергеевич, старший преподаватель кафедры веб-технологий и компьютерного моделирования Белорусского государственного университета, Минск, Республика Беларусь.
E-mail devitsin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2804-4107

UDC159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.06

A SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE FOR ADOLESCENTS AND ADULTS: RELIABILITY, VALIDITY, FACTORS

V. P. Sheinov,
RIVSH, Minsk, Belarus,
sheinov1@mail.ru,

A. S. Devitsyn,
BSU, Minsk, Belarus,
devitsin@gmail.com

The study of self-esteem is especially relevant due to the negative impact on it of excessive social media addiction, which occurs both at a young and older age. To study the changes in self-esteem that occur when adolescents move into adulthood, it is necessary to have questionnaires suitable for both adolescents and adults. The purpose of this study is to develop a short version of the self-assessment questionnaire for adolescents and adults, to prove its reliability and validity, and to build a factor model of self-assessment.

The empirical basis of the study was the results of online testing of 3,153 subjects, including 2,570 adults 18–76 years old and 583 adolescents 10–17 years old; among the subjects there are 1,716 women, 854 men, 392 girls and 191 boys.

The study used: the adolescent self-esteem questionnaire[5], a short version of the smartphone addiction questionnaire [2], the questionnaire of dependence on social networks [3], the assertiveness questionnaire[6], the M. Rosenberg Self-esteem Scale [1], the Life Satisfaction Scale[7], a questionnaire of shyness[8].

The result of the study was a short (consisting of eight questions), reliable and valid questionnaire of their self-esteem suitable for adolescents and adults, with better psychometric characteristics than its original version for adolescents. Consistent 3-factor models of the self-assessment questionnaire, which are practicaly identical for adolescents and adults have been constructed.

A unified questionnaire for adolescents and adults allows us to study changes in self-esteem that occur as adolescents transition into adulthood, and the identified self-esteem factors allow us to study the role of these factors in the formation and interrelationships of self-esteem with other personality traits.

Keywords: self-assessment questionnaire; reliability; validity; psychometric characteristics; self-assessment factors; adolescents; adults.

---

[5] *Ovcharova R. V.* Spravochnaya kniga shkol`nogo psixologa. M.: Prosveshhenie, 2003.

[6] Shejnov V. P. Razrabotka testa assertivnosti, udovletvoryayushhego trebovaniyam nadezhnosti i validnosti // Voprosy` psixologii. 2014. № 2. S. 107–116.

[7] *Osin E. N., Leont`ev D. A.* Aprobaciya russkoyazy`chny`x versij dvux shkal e`kspress-ocenki sub``ektivnogo blagopoluchiya [E`lektronny`j resurs] // Materialy` III Vserossijskogo sociologicheskogo kongressa. M.: Institut sociologii RAN, Rossijskoe obshhestvo sociologov, 2008. URL: https://publications.hse.ru/chapters/78753840 (data obrashheniya: 23.12.2023).

[8] *Belousova A. B., Yusupov I. M.* Diagnostika zastenchivosti // Psixologicheskaya diagnostika. 2005. № 2.

For citation: Sheinov V. P., Devitsyn A. S. A self-assessment questionnaire for adolescents and adults: reliability, validity, factors // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 4 (48). P. 75–87. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.06

Sheinov Viktor Pavlovich, Doctor of Sociological Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Skills of the Republican Institute of Higher Education at the Belarusian State University, Minsk, The Republic of Belarus.
E-mail: sheinov1@mail.ru
ORCID 0000-0002-2191-646X

Devitsyn Anton Sergeevich, Senior Lecturer of the Department of Web Technologies and Computer Modeling at the Belarusian State University, Minsk, The Republic of Belarus.
E-mail devitsin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2804-4107

Введение

В основу данного исследования положены три идеи.

Первая идея. Отправным моментом явилось выявление отрицательной взаимосвязи самооценки и зависимости от социальных сетей, которая имеет место как в молодом, так и в более старшем возрасте [4; 7; 10; 15; 19].

Вероятно, причина указанной негативной взаимосвязи состоит в том, что, с одной стороны, пользователи социальных сетей постоянно видят чужие успехи, настойчиво преподносимые активными пользователи сетей. С другой — сами вынуждены приукрашивать свой образ, чтобы не выглядеть хуже других. И постоянно ожидают лайков на свои самопрезентации. Все это свидетельствует о невысокой самооценке.

Для изучения изменений в самооценке, происходящих по мере перехода подростков во взрослое состояние, необходимо иметь опросники, пригодные одновременно для подростков и взрослых.

Вторая идея. Последние годы в научном сообществе возобладала установка на перепроверку опросников, разработанных достаточно давно. Предпосылкой к этому послужило обоснованное опасение, что нынешнее поколение разительно отличается от тех респондентов, на ответах которых много лет назад создавались эти инструменты, поэтому и ответы их могут значительно отличаться от ответов давних предшественников.

В большой степени сказанное относится к опросникам, диагностирующим самооценку, поскольку значительное время, проводимое сегодня пользователями в социальных сетях, негативно сказывается на их самооценке.

Третья идея. Актуальна также установка на сокращение количества заданий в опросниках, поскольку большие опросники вызывают дополнительные трудности в сборе материалов анкетирования и, как показали исследования, ухудшение качества получаемых ответов, причем это имеет место как в офлайне[9], так и онлайне[10].

Для изучения самооценки подростков активно используется опросник самооценки, разработанный Р. В. Овчаровой достаточно давно (более 20 лет назад). Однако для исследования изменений, происходящих по мере перехода подростков во взрослое состояние, необходимо иметь опросники, пригодные одновременно для подростков и взрослых.

В соответствии со всем вышесказанным, целью данного исследования является разработка короткой версии опросника самооценки, пригодного для подростков и взрослых, доказательство ее надежности и валидности, а также построение факторной модели самооценки.

Наличие факторной модели любого изучаемого феномена (в том числе и интересующей

[9] *Herzog A. R., Bachman J. G.* Effects of questionnaire length on response quality // The Public Opinion Quarterly. 1981. Vol. 45. № 4. P. 549–559. URL: http://www.jstor.org/stable/2748903 (дата обращения: 29.12.2023).

[10] *Galesic M., Bosnjak M.* Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey // Public Opinion Quarterly. 2009. Vol. 73. № 2. P. 349–360.

нас самооценки) позволит изучать роль этих факторов в формировании и в его взаимосвязях с другими свойствами личности.

Методология и методика исследования

Участники исследования и сбор данных. Эмпирической основой исследования послужили результаты онлайн-тестирования 3153 испытуемых, в том числе 2570 взрослых (средний возраст M = 25,2, SD = 10,7) и 583 подростка (средний возраст M = 16,1, SD = 1,2), среди испытуемых — 1716 женщин, 854 мужчины, 392 девушки и 191 юноша.

Методы. В основу разработки положен опросник самооценки Р. В. Овчаровой[11]. В исследовании использованы краткая версия опросника зависимости от смартфона В. П. Шейнова [2], опросник зависимости от социальных сетей В. П. Шейнова, А. С. Девицына [3], опросник ассертивности В. П. Шейнова[12], шкала самоуважения М. Розенберга в адаптации А. А. Золотаревой [1], шкала удовлетворенности жизнью Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева[13], опросник застенчивости А. Б. Белоусовой, И. М. Юсупова[6].

Статистический анализ проведен с помощью программ SPSS-22 и пакета статистического анализа *jamovi 2.4.7.0 на базе R.* Принят уровень значимости $p = 0,05$.

Результаты и их обсуждение

Проверка по критерию Колмогорова – Смирнова всех изучаемых переменных показала, что только зависимость от смартфона имеет нормальное распределение, а все остальные переменные имеют распределение, отличающееся от нормального. Следовательно, возможные связи будем отыскивать с помощью непараметрической корреляции. В качестве таковой выбрана корреляция τ Кендалла, поскольку она позволяет выявлять как линейные, так и нелинейные связи. Поскольку непараметрической корреляции дает заниженный показатель связи, то для более точной ее оценки приведем и значения соответствующих корреляций r по Пирсону, учитывая, что зависимость от смартфона имеет нормальное распределение.

Сопоставление величины и статистическая значимость корреляций Пирсона и Кендалла позволяет определить истинные пределы для величины связей.

Проверка опросника самооценки на однородность

Однородность исходной версии опросника самооценки оказалась сравнительно невысокой: α Кронбаха равна 0,616.

Соответствующая программа SPSS-22 для улучшения однородности предлагает исключение пунктов № 1, 2, 3, 5, 8, 9, 12, 16. В результате однородность опросника самооценки действительно улучшается, свидетельством чего является увеличение α Кронбаха с 0,616 до 0,891.

При этом в опроснике остаются пункты с наибольшей дискриминативностью, определяемой величиной их корреляций с итоговыми баллами опросника для всех пунктов опросника.

Дискриминативность пунктов опросника определяется величиной их корреляций с результатом опросника. Результаты расчетов короткой версии опросника для подростков и взрослых представлены в таблицах 1 и 2.

Таблицы 1 и 2 показывают, что в опроснике и для подростков, и для взрослых остались пункты с высокой дискриминативностью: все $r \geq 0,45$, все $\tau \geq 0,37$.

Таким образом, удалив из исходного варианта опросника пункты № 1, 2, 3, 5, 8, 9, 12, 16, мы улучшаем его психометрические характеристики — однородность и общую дискриминативность его пунктов.

Проверим полученные выводы с помощью факторного анализа.

---

[11] *Овчарова Р. В.* Указ. соч.

[12] *Шейнов В. П.* Разработка теста ассертивности...

[13] *Осин Е. Н., Леонтьев Д. А.* Указ. соч.

[14] *Белоусова А. Б., Юсупов И. М.* Указ. соч.

Таблица 1

Корреляции *r* Пирсона и τ Кендалла пунктов короткого опросника самооценки с его итоговым показателем (подростки, *N* = 583)

	Пункты опросника							
	4	6	7	10	11	13	14	15
r	**0,575**	**0,533**	**0,510**	**0,593**	**0,576**	**0,499**	**0,586**	**0,590**
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
τ	**0,483**	**0,441**	**0,419**	**0,505**	**0,482**	**0,410**	**0,489**	**0,494**
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Таблица 2

Корреляции *r* Пирсона и τ Кендалла пунктов короткого опросника самооценки с его итоговым показателем (взрослые, *N* = 2570)

	Пункты опросника							
	4	6	7	10	11	13	14	15
r	**0,576**	**0,454**	**0,461**	**0,574**	**0,545**	**0,609**	**0,637**	**0,581**
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
τ	**0,476**	**0,370**	**0,369**	**0,472**	**0,443**	**0,508**	**0,536**	**0,480**
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Сокращение опросника самооценки методами компонентного и эксплораторного факторный анализа

В качестве исходных данных использовались результаты тестирования 3153 респондентов опросника самооценки Р. В. Овчаровой. Данные были разделены на два набора: а) подростков, содержащий ответы 583 испытуемых 10–17 лет; б) взрослых, состоящий из ответов 2570 респондентов 18–76 лет.

На первом этапе данной части исследования определены следующие его задачи: 1) найти алгоритм выделения в исходной версии опросника самооценки такого сокращенного набора вопросов, который будет единым для подростков и взрослых, оставаясь валидным для каждой из этих возрастных групп; 2) получить факторные модели сокращенного опросника для подростков и взрослых.

Для сокращения опросника использованы *компонентный анализ* и *эксплораторный факторный анализ.* Целью являлось получение такого сокращенного набора вопросов, факторная структура которого была бы идентичной для обеих выборок.

Алгоритм сокращения опросника. Сокращение количества вопросов осуществлено последовательно, серией итераций. Для наборов данных подростков и взрослых на каждом этапе итерации создается эксплораторная факторная модель; затем в обеих моделях (для подростков и взрослых) выделяются вопросы, которые можно удалить, исходя из их факторных нагрузок и расположения в факторах. После удаления этих вопросов снова строятся факторные модели для подростков и взрослых и опять проводится сокращение количества вопросов. И так до тех пор, пока не будет получена факторная модель с идентичными факторами и одинаковым набором входящих в нее вопросов для подростков и взрослых.

При построении эксплораторных факторных моделей параллельно на выборках подростков и взрослых использован пакет статистического анализа *jamovi 2.4.7.0 на базе R.*

Количество факторов определялось посредством *параллельного анализа.* Параллельный анализ считается одним из наиболее рекомендуемых методов определения числа факторов для психологических и социологических данных, так как он учитывает случайную вариацию и помогает избежать факторов, которые могут быть результатом шума в данных, а не реальной структуры.

В качестве *метода факторизации* (извлечения факторов) использован метод минимальных остатков (Minimum Residual) или обобщенных наименьших квадратов с косоугольным (Oblimin) вращением факторов. Выбор этого метода объясняется тем, что подобные методы эффективно работают на сильно зашумленных данных и данных, имеющих кросс-корреляции, которые часто возникают при психологическом тестировании.

Все итерации сокращения количества вопросов, их обоснование и результаты тестов адекватности выборок при последовательном применении алгоритма сокращения в опроснике самооценки сведены в таблицу 3.

В результате после пяти итераций сокращения на выборках подростков и взрослых получены факторные модели самооценки тех и других, составленные из одинакового набора вопросов.

В таблицах 4 и 5 представлены факторные модели, полученные для сокращенного опросника.

Оценка результатов тестов. Показатели тестов обеих полученных моделей указывают на то, что использованные данные пригодны для проведения факторного анализа. Эти тесты показывают, что полученные факторные модели состоятельны, имеет обоснованный состав факторов и хорошо описывает использованную совокупность данных.

Таблица 3

Результаты последовательного применения алгоритма сокращения количества вопросов

Итерация	Критерий Бартлетта	КМО	Сокращаемые вопросы	Обоснование сокращения
1	< 0,001	0,835	1, 2, 16, 5	Факторные нагрузки менее 0,3
2	< 0,001	0,817	12	Имеет одинаковые факторные нагрузки в двух факторах
3	< 0,001	0,784	9	Факторная нагрузка менее 0,3
4	< 0,001	0,763	8	Фактор из одного вопроса
5	< 0,001	0,740	3	Факторная нагрузка менее 0,3

Примечание. Приведены показатели критерия Бартлетта и КМО, худшие по выборкам подростков и взрослых.

Таблица 4

Факторная модель опросника самооценки подростков

Переменная	Факторные нагрузки		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
3	0,690		
9	0,538		
10	0,481		
14	0,404		
12		0,981	
13		0,460	
6			0,930
5			0,323

***Критерий адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина* >/= 0,715.**

Критерий Бартлетта

χ^2	*df*	*p*
652	28	< 0,001

RMSEA* 90 % *CI

RMSEA	Мин	Макс
0,0165	0	0,0554

Таблица 5

Факторная модель опросника самооценки взрослых

Переменная	Факторные нагрузки		
	Фактор 2	Фактор 1	Фактор 3
13	0,835		
12	0,765		
3		0,674	
9		0,584	
10		0,367	
14		0,317	
6			0,591
5			0,448

***Критерий адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина* >/= ,706**

Критерий Бартлетта

χ^2	*df*	*p*
3167	28	< 0,001

RMSEA* 90 % *CI

RMSEA	Мин	Макс
0,0106	0	0,0279

Важно, что доля оценки дисперсии факторами на сокращенном наборе вопросов выше исходной (больше 38 %) на выборках подростков и взрослых.

Интерпретация полученных факторов. Полученные факторы допускают адекватную интерпретацию.

Фактор 1 «Мышление».

4. Быстро *нахожу решения* в трудных ситуациях.

10. Убедительно *могу доказать* правоту.

11. Умею сложную *задачу разделить* на несколько простых.

15. Мне нравится организовывать своих товарищей на *интересные* дела.

Фактор 2 «Творчество».

13. Мне интереснее работать *творчески,* чем по-другому.

14. Стремлюсь всегда найти дело, в котором могу проявить *творчество.*

Фактор 3 «Оценка».

6. Мне нравится находить причины своих *неудач.*

7. Стараюсь дать *оценку* поступкам и событиям на основе своих убеждений.

Анализ эффективности сокращенного опросника на выборках подростков и взрослых. Доля описания дисперсии факторами из сокращенного набора вопросов выше исходной и составляет на каждой из выборок более 38 %. Это свидетельствует о высоком качестве описания данных обеих выборок факторными моделями на сокращенном наборе пунктов опросника.

Одним из свидетельств качества описания результата сокращенным набором могут служить высокие значимые корреляции этих вопросов к результату опросника самооценки. Поэтому для более точной оценки был применен *регрессионный анализ.*

При проведении регрессионного анализа в качестве независимых переменных использованы данные сокращенного набора пунктов опросника. А в качестве зависимой (целевой) переменной выступили значения результата исходной версии опросника самооценки (табл. 6, 7).

Оценка результатов. Как можно видеть, на обеих выборках (подростков и взрослых) сокращенный набор пунктов опросника имеет высокий показатель коэффициента детерминации. Данный факт свидетельствует о том, что сокращенный набор описывает не менее 85 % дисперсии исходного (полного) опросника, причем это актуально и для подростков, и для взрослых.

Таблица 6

Регрессионная модель на выборке подростков

Predictor	Estimate	SE	*t*	*p*
Intercept	4,50	0,321	14,04	< 0,001
3	1,32	0,138	9,53	< 0,001
9	1,75	0,137	12,75	< 0,001
10	1,44	0,134	10,71	< 0,001
14	1,81	0,126	14,40	< 0,001
12	1,49	0,134	11,16	< 0,001
13	1,17	0,132	8,85	< 0,001
6	1,96	0,148	13,26	< 0,001
5	1,17	0,121	9,65	< 0,001

Примечание. Коэффициент детерминации R ^ 2 = 0,850.

Таблица 7

Регрессионная модель на выборке взрослых

Predictor	Estimate	SE	*t*	*p*
Intercept	4,72	0,1493	31,6	< 0,001
13	1,30	0,0660	19,7	< 0,001
12	1,45	0,0668	21,8	< 0,001
3	1,49	0,0622	23,9	< 0,001
9	1,57	0,0626	25,1	< 0,001
10	1,46	0,0613	23,8	< 0,001
14	1,42	0,0552	25,8	< 0,001
6	1,99	0,0682	29,1	< 0,001
5	1,36	0,0576	23,6	< 0,001

Примечание. Коэффициент детерминации R ^ 2 = 0,853.

В результате данного этапа исследования были достигнуты все поставленные задачи: 1) получен сокращенный набор пунктов опросника, который одинаково хорошо описывает самооценку подростков и взрослых — лучше, чем исходная версия опросника для подростков; 2) получена и интерпретирована факторная структура сокращенного опросника, которая справедлива для подростков и взрослых.

Таким образом, мы пришли к тому же набору пунктов короткого опросника самооценки, что и на начальной стадии исследования.

Выделенные факторы — «мышление», «творчество», «оценка» — формируют факторные модели самооценки как подростков, так и взрослых. В указанном порядке они представлены у подростков, у взрослых же порядок несколько иной: «творчество», «мышление», «оценка».

Объяснение разного порядка следования получаем, рассмотрев возрастные периоды, в которых группируются взрослые и подростки.

Возрастной период подростков характеризуется, в первую очередь, стремительным развитием мышления. У взрослых период до 35 лет — это максимальное проявление творческих способностей.

Проверка валидности короткой версии опросника самооценки

Проверим наличие связей самооценки с крайне актуальными сегодня свойствами личности — зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей.

Установлено, что самооценка отрицательно взаимосвязана с зависимостью от социальных сетей [4; 7; 10; 15; 19].

В силу очень высокой корреляции между зависимостью от социальных сетей и зависимостью от смартфона последняя также отрицательно связана с самооценкой.

Наличие аналогичных связей короткой версии опросника самооценки с зависимостями от смартфона и от социальных сетей показали таблицы соответствующих корреляций, вычисленные для всех рассматриваемых нами выборок: общей выборки подростков и взрослых ($N = 3153$), общей выборки взрослых ($N = 2570$), общей выборки подростков ($N = 583$), общей выборки женщин и девушек ($N = 2108$), общей выборки мужчин и юношей ($N = 1045$), выборке женщин ($N = 1716$), выборке мужчин ($N = 854$), выборке девушек ($N = 392$), выборке юношей ($N = 191$).

Все они показали сходные результаты, поэтому (ввиду ограниченности объема статьи) приведем только некоторые таблицы, уделив особое внимание женскому и мужскому полу, поскольку половые различия значительны, в особенности это касается зависимости от социальных сетей (табл. 8–10).

Таблицы 9 и 10 свидетельствуют о том, что взаимосвязи самооценки с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей все отрицательные.

Таким образом, валидность опросника самооценки в части взаимосвязи с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей доказана.

Результаты исследований показали, что самооценка положительно взаимосвязана с ассертивностью [5; 8; 9; 18; 21], удовлетворенностью жизнью [6; 11; 12; 16; 17] и отрицательно — с застенчивостью [13; 14; 20; 22; 23].

Самооценка как субъективная оценка человеком самого себя положительно взаимосвязана с самоуважением.

В таблицах 11–13 показаны вычисленные по исходным эмпирическим данным взаимосвязи короткой версии опросника самооценки

Таблица 8

Корреляции самооценки с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей (общая выборка подростков и взрослых, *N* = 3153)

Корреляция		Зависимость от смартфона	Зависимость от социальных сетей
Пирсона	величина	**–0,182****	**–0,189****
	значимость	0,000	0,000
Кендалла	величина	**–0,149****	**–0,145****
	значимость	0,000	0,000

Таблица 9

Корреляции самооценки с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей (общая выборка женщин и девушек, *N* = 2108)

Корреляция		Зависимость от смартфона	Зависимость от социальных сетей
Пирсона	величина	**–0,159****	**–0,160****
	значимость	0,000	0,000
Кендалла	величина	**–0,131****	**–0,129****
	значимость	0,000	0,000

Таблица 10

Корреляции самооценки с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей (общая выборка мужчин и юношей, *N* = 1045)

Корреляция		Зависимость от смартфона	Зависимость от социальных сетей
Пирсона	величина	**–0,259****	**–0,260****
	значимость	0,000	0,000
Кендалла	величина	**–0,203****	**–0,187****
	значимость	0,000	0,000

Таблица 11

Корреляции самооценки с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, застенчивостью и самооуважением (общая выборка подростков и взрослых, *N* = 3153)

Корреляция		Ассертивность	Удовлетворенность жизнью	Застенчивость	Самоуважение
Пирсона	величина	**0,402****	**0,232****	**–0,366****	**0,405****
	значимость	0,000	0,000	0,000	0,000
Кендалла	величина	**0,312****	**0,183****	**–0,282****	**0,309****
	значимость	0,000	0,000	0,000	0,141

Таблица 12

Корреляции самооценки с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, застенчивостью и самооуважением (общая выборка женщин и девушек, *N* = 2108)

Корреляция		Ассертивность	Удовлетворенность жизнью	Застенчивость	Самоуважение
Пирсона	величина	**0,426****	**0,259****	**–0,385****	**0,386****
	значимость	0,000	0,000	0,000	0,000
Кендалла	величина	**0,326****	**0,202****	**–0,291****	**0,289****
	значимость	0,000	0,000	0,000	0,000

Таблица 13

Корреляции самооценки с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, застенчивостью и самооуважением (общая выборка мужчин и юношей, *N* = 1045)

Корреляция		Ассертивность	Удовлетворенность жизнью	Застенчивость	Самоуважение
Пирсона	величина	**0,365****	**0,181****	**–0,341****	**0,434****
	значимость	0,000	0,000	0,000	0,000
Кендалла	величина	**0,291****	**0,144****	**–0,272****	**0,331****
	значимость	0,000	0,000	0,000	0,141

с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, застенчивостью и самоуважением.

Сходные результаты получены и по всем остальным выборкам, их мы (ради краткости изложения) не приводим.

Следовательно, валидность сокращенной версии опросника самооценки в части взаимосвязей с ассертивностью, удовлетворенностью жизнью, самоуважением и застенчивостью также доказана.

Таким образом, валидность сокращенной (короткой) версии опросника самооценки доказана в целом с учетом связей со всеми (шестью) рассмотренными в статье переменными.

Надежность короткой версии опросника самооценки

Проверка надежности опросника самооценки проведена по его 1) внутренней согласованности (однородности), 2) дискриминативности и 3) повторным тестированием (ретестом).

Однородность опросников количественно оценивается коэффициентом α Кронбаха. Последний стал равным 0,848, т. е. стал намного выше рекомендуемого (всеми пособиями) его показателя, равного 0,7.

Данная процедура увеличила и общую дискриминативность пунктов опросника, поскольку удаленные пункты характеризовались более низкими ее показателями и по Пирсону,

и по Кендаллу. После удаления этих пунктов в опроснике остались лишь задания, дискриминативность которых значительно выше.

Таким образом, психометрические показатели сокращенного до восьми заданий (т. е. ровно в два раза) короткого опросника самооценки оказались лучшими, нежели у исходной версии опросника. Ведь целью создания более коротких версий опросников является не только получение более удобных в практическом плане инструментов измерения, но и улучшение их психометрических характеристик: внутренней согласованности (однородности) опросника и дискриминативности всех его заданий. А предлагаемый опросник, кроме того, пригоден для самооценки и подростков, и взрослых.

Ретестовая надежность короткой версии опросника самооценки проверена повторным тестированием с интервалом в шесть недель. Поскольку мы располагали адресами респондентов, ответивших на вопросы исходной версии опросника, то попросили их ответить на вопросы опросника еще раз, предложив его короткую версию. В ретесте приняли участие 210 взрослых респондентов и 196 подростков. Корреляции между первым и вторым тестом равны 0,844 для подростков и 0,883 для взрослых ($p \leq 0{,}001$). Этот результат свидетельствует о хорошей ретестовой надежности опросника самооценки, поскольку показатель больше 0,7 служит свидетельством надежности по данному критерию.

О надежности и валидности короткой версии опросника самооценки свидетельствует и чрезвычайно высокие, равные 0,917 для подростков и 0,922 для взрослых ($p \leq 0{,}001$), коэффициенты корреляции между суммарными показателями исходной и короткой версиями опросника самооценки взрослых и подростков.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно констатировать, что сконструирована короткая версия опросника самооценки, пригодная для подростков и взрослых.

Короткая версия опросника самооценки удовлетворяет основным критериям валидности и надежности и обладает лучшими психометрическими характеристиками, нежели его исходная версия.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что наличие короткой версии опросника самооценки позволит проводить исследования одновременно для подростков и взрослых с помощью более удобного инструмента с лучшими психометрическими характеристиками. А построенная факторная модель самооценки — исследовать роль найденных факторов, формирующих самооценку как подростков, так и взрослых.

Литература

1. **Золотарева А. А.** Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2020. № 2. С. 52–57. DOI: 10.24147/2410-6364.2020.2.52-57

2. **Шейнов В. П.** Адаптация и валидизация опросника «шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 75–84. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.6

3. **Шейнов В. П., Девицын А. С.** Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. 2021. № 2. С. 41–55. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04

4. **Acar I. H., Avcilar G., Yazici G., Bostanci S.** The roles of adolescents' emotional problems and social media addiction on their self-esteem // Current Psychology. 2022. Vol. 41 (10). P. 6838–6847. DOI: 10.1080/03004430.2017.1365362

5. **Ayhan D., Seki Öz H.** Effect of assertiveness training on the nursing students' assertiveness and self-esteem levels: Application of hybrid education in COVID-19 pandemic // Nursing forum. 2021. Vol. 56. № 4. P. 807–815.

6. **Coffey J. K., Warren M. T.** Comparing adolescent positive affect and self-esteem as precursors to adult self-esteem and life satisfaction // Motivation and Emotion. 2020. Vol. 44 (5). P. 707–718.

7. **Çutuk Z. A.** Investigating the relationship among social media addiction, cognitive absorption, and self-esteem // Malaysian Online Journal of Educational Technology. 2021. Vol. 9 (2). P. 42–51.

8. **Darjan I., Negru M., Ilie D.** Self-esteem — The decisive difference between bullying and assertiveness in adolescence? // Journal of Educational Sciences. 2020. Vol. 21. P. 19–34.

9. **Golshiri P., Mostofi A., Rouzbahani S.** The effect of problem solving and assertiveness training on self-esteem and mental health of female adolescents: a randomized clinical trial // BMC Psychology. 2023. Vol. 11 (1). P. 1–8.

10. **Hawi N., Samaha M.** Identifying commonalities and differences in personality characteristics of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal // Behaviour & Information Technology. 2019. Vol. 38 (2). P. 110–119.

11. How does exercising make you feel? The associations between positive and negative affect, life satisfaction, self-esteem, and vitality / F. Rodrigues et al. // International Journal of Sport and Exercise Psychology. 2022. Vol. 20 (3). P. 813–27.

12. **Hufer-Thamm A, Riemann R.** On the link of self-esteem, life satisfaction, and Neuroticism // Journal of Personality. 2021. Oct. № 89 (5). P. 998–1011.

13. Impact of shyness on self-esteem: The mediating effect of self-presentation / Bober A. et al. // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 19 (1). P. 230–239.

14. **Iranmanesh M., Foroughi B., Nikbin D., Hyun S.** Shyness, self-esteem, and loneliness as causes of FA: The moderating effect of low self-control // Current Psychology. 2021. Vol. 40. P. 5358–5369.

15. **Kavaklı M., Ünal G.** The effects of social comparison on the relationships among social media addiction, self-esteem, and general belongingness levels // Current Issues in Personality Psychology. 2021. Vol. 9 (2). P. 114–124.

16. **Kurnaz M. F., Esra T. E., Günaydin H. A.** Relationship between self-esteem and life satisfaction: a meta-analysis study // Research on Education and Psychology. 2020. Vol. 4 (2). P. 236–253.

17. **Marcionetti J., Rossier J.** A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction // Journal of Career Development. 2021. Vol. 48 (4). P. 475–490.

18. **Parray W. M., Kumar S., David B. E., Khare S.** Assertiveness predicts self-esteem, academic achievement, and stress: A study of Kashmiri adolescents // Humanities and Social Sciences Reviews. 2020. Vol. 8 (1). P. 707–715.

19. **Purnama H., Darmawati I., Mulyatin W.** Social media addiction and the association with self-esteem among adolescents in rural areas of Indonesia // KnE Life Sciences. 2021. Mar 15. P. 671–679.

20. **Shimizu H., Nakashima K. I., Morinaga Y.** The role of individual factors in friendship formation: Considering shyness, self-esteem, social skills, and defensive pessimism // Japanese Psychological Research. 2019. Vol. 61 (1). P. 47–56.

21. **Shrestha S.** Assertiveness and self-esteem among nursing students of Manipal College of Medical Science of Pokhara, Nepal // Journal of Chitwan Medical College. 2019. Vol. 9 (2). P. 54–59.

22. Shyness and its relation with self-esteem in light of some variables / Y. N. Al Sabi et al. // Information Sciences Letters. 2022. Vol. 11 (6). P. 2345–2355

23. **Tian Y., Qin N., Cao S., Gao F.** Reciprocal associations between shyness, self-esteem, loneliness, depression and Internet addiction in Chinese adolescents // Addiction Research & Theory. 2021. Vol. 29 (2). P. 98–110.

References

1. **Zolotareva A. A.** Validnost` i nadezhnost` russkoyazy`chnoj versii shkaly` samoocenki M. Rozenberga [Validity and reliability of the Russian version of the Rosenberg self-esteem scale] // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psixologiya [Herald of Omsk University. Series "Psychology"]. 2020. № 2. P. 52–57. DOI: 10.24147/2410-6364.2020.2.52-57

2. **Shejnov V. P.** Adaptaciya i validizaciya oprosnika «shkala zavisimosti ot smartfona» dlya russkoyazy`chnogo sociuma [Adaptation and validization of the questionnaire "Scale of dependence on the smartphone" for the Russian-speaking society] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2020. № 3 (35). P. 75–84. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.35.3.6

3. **Shejnov V. P., Devicyn A. S.** Razrabotka nadezhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot social`ny`x setej [The development of a reliable and valid social media dependence questionnaire] // Sistemnaya

psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2021. № 2. P. 41–55. DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04

4. **Acar I. H., Avcilar G., Yazici G., Bostanci S.** The roles of adolescents' emotional problems and social media addiction on their self-esteem // Current Psychology. 2022. Vol. 41 (10). P. 6838–6847. DOI: 10.1080/03004430.2017.1365362

5. **Ayhan D., Seki Öz H.** Effect of assertiveness training on the nursing students' assertiveness and self-esteem levels: Application of hybrid education in COVID-19 pandemic // Nursing forum. 2021. Vol. 56. № 4. P. 807–815.

6. **Coffey J. K., Warren M. T.** Comparing adolescent positive affect and self-esteem as precursors to adult self-esteem and life satisfaction // Motivation and Emotion. 2020. Vol. 44 (5). P. 707–718.

7. **Çutuk Z. A.** Investigating the relationship among social media addiction, cognitive absorption, and self-esteem // Malaysian Online Journal of Educational Technology. 2021. Vol. 9 (2). P. 42–51.

8. **Darjan I., Negru M., Ilie D.** Self-esteem — The decisive difference between bullying and assertiveness in adolescence? // Journal of Educational Sciences. 2020. Vol. 21. P. 19–34.

9. **Golshiri P., Mostofi A., Rouzbahani S.** The effect of problem solving and assertiveness training on self-esteem and mental health of female adolescents: a randomized clinical trial // BMC Psychology. 2023. Vol. 11 (1). P. 1–8.

10. **Hawi N., Samaha M.** Identifying commonalities and differences in personality characteristics of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal // Behaviour & Information Technology. 2019. Vol. 38 (2). P. 110–119.

11. How does exercising make you feel? The associations between positive and negative affect, life satisfaction, self-esteem, and vitality / F. Rodrigues et al. // International Journal of Sport and Exercise Psychology. 2022. Vol. 20 (3). P. 813–27.

12. **Hufer-Thamm A, Riemann R.** On the link of self-esteem, life satisfaction, and Neuroticism // Journal of Personality. 2021. Oct. № 89 (5). P. 998–1011.

13. Impact of shyness on self-esteem: The mediating effect of self-presentation / Bober A. et al. // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 19 (1). P. 230–239.

14. **Iranmanesh M., Foroughi B., Nikbin D., Hyun S.** Shyness, self-esteem, and loneliness as causes of FA: The moderating effect of low self-control // Current Psychology. 2021. Vol. 40. P. 5358–5369.

15. **Kavaklı M., Ünal G.** The effects of social comparison on the relationships among social media addiction, self-esteem, and general belongingness levels // Current Issues in Personality Psychology. 2021. Vol. 9 (2). P. 114–124.

16. **Kurnaz M. F., Esra T. E., Günaydin H. A.** Relationship between self-esteem and life satisfaction: a meta-analysis study // Research on Education and Psychology. 2020. Vol. 4 (2). P. 236–253.

17. **Marcionetti J., Rossier J.** A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction // Journal of Career Development. 2021. Vol. 48 (4). P. 475–490.

18. **Parray W. M., Kumar S., David B. E., Khare S.** Assertiveness predicts self-esteem, academic achievement, and stress: A study of Kashmiri adolescents // Humanities and Social Sciences Reviews. 2020. Vol. 8 (1). P. 707–715.

19. **Purnama H., Darmawati I., Mulyatin W.** Social media addiction and the association with self-esteem among adolescents in rural areas of Indonesia // KnE Life Sciences. 2021. Mar 15. P. 671–679.

20. **Shimizu H., Nakashima K. I., Morinaga Y.** The role of individual factors in friendship formation: Considering shyness, self-esteem, social skills, and defensive pessimism // Japanese Psychological Research. 2019. Vol. 61 (1). P. 47–56.

21. **Shrestha S.** Assertiveness and self-esteem among nursing students of Manipal College of Medical Science of Pokhara, Nepal // Journal of Chitwan Medical College. 2019. Vol. 9 (2). P. 54–59.

22. Shyness and its relation with self-esteem in light of some variables / Y. N. Al Sabi et al. // Information Sciences Letters. 2022. Vol. 11 (6). P. 2345–2355.

23. **Tian Y., Qin N., Cao S., Gao F.** Reciprocal associations between shyness, self-esteem, loneliness, depression and Internet addiction in Chinese adolescents // Addiction Research & Theory. 2021. Vol. 29 (2). P. 98–110.

УДК 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

С. М. Валявко,
МГПУ, Москва,
valyavko@yandex.ru,

Ю. Ю. Макагонова,
МГПУ, Москва,
makagonovaiulia@yandex.ru

Современная психологическая практика располагает большим разнообразием техник и приемов, предназначенных для профилактики и коррекции агрессивного поведения дошкольников. Однако для многих практических разработок актуальна проблема методологического обоснования и характерна потребность в методической систематизации накопленного объема инструментария. Решение данного вопроса требует выработки стандартизированных схем помощи ребенку с проблемным поведением с учетом особенностей его развития. Прежде чем организовывать психологическую проработку агрессивных форм поведения, необходимо провести общепсихологическую диагностику личностных характеристик, поведенческих проблем и ситуаций, которые наиболее характерны для конкретного ребенка или группы детей. Дошкольники группы риска, склонные к развитию разных форм агрессивного подведения, нуждаются в ранней психодиагностике и последующей психологической помощи и развитии у них более адаптивных форм социального поведения и стабильного психоэмоционального развития.

В статье предложена психологическая модель работы с агрессивным поведением дошкольников при общем недоразвитии речи (ОНР). Разработка модели основывается на психодиагностике их личностных параметров и включает в себя три блока направлений психологической работы с детьми: развитие прогностической деятельности, расширение спектра эмоциональных реакций на фрустрацию и обучение разным способам удовлетворения потребностей без агрессии. Представленная психологическая модель может быть применена практикующими психологами и педагогами с учетом выявленных особенностей детей данной группы. Предложенная модель работы с агрессивным поведением детей с речевым дизонтогенезом выносится на обсуждение.

Ключевые слова: агрессия; агрессивное поведение; дошкольный возраст; модель работы с агрессивным поведением; личностное развитие; речевой дизонтогенез; общее недоразвитие речи (ОНР).

Для цитаты: Валявко С. М., Макагонова Ю. Ю. Психологическая модель коррекции агрессивного поведения дошкольников с речевым дизонтогенезом // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 88–101. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.07

Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: valyavko@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-7195-6374

Макагонова Юлия Юрьевна, аспирантка кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: makagonovaiulia@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-4008-0300

© Валявко С. М., Макагонова Ю. Ю., 2023

UDC 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.07

PSYCHOLOGICAL MODEL OF CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DYSONTOGENESIS

S. M. Valyavko,
MCU, Moscow,
valyavko@yandex.ru,

Yu. Yu. Makagonova,
MCU, Moscow,
makagonovaiulia@yandex.ru

Modern psychological practice has a wide variety of techniques designed to prevent and correct aggressive behavior of preschoolers. However, for many practical developments, the problem of methodological justification is relevant and the need for methodological systematization of the accumulated volume of tools is characteristic. The study of this issue requires the development of standardized schemes for helping a child with problematic behavior, taking into account the peculiarities of his development. Before organizing a psychological study of aggressive behavior, it is necessary to conduct a general psychological diagnosis of personal characteristics, behavioral problems and situations that are most peculiar of a particular child or a group of children. Preschoolers at risk, prone to the development of various forms of aggressive behavior, need early psychodiagnosis and subsequent psychological assistance for the development of more adaptive forms of social behavior and stable psycho-emotional development.

The article proposes a psychological model for dealing with aggressive behavior of preschoolers with general speech underdevelopment (ONR). The development of the model is based on the psychodiagnostics of their personal parameters and includes three blocks of psychological work with children: the development of predictive activity, expanding the range of emotional reactions to frustration and learning different ways to meet needs without aggression. The presented psychological model can be applied by practicing psychologists and teachers, taking into account the identified characteristics of children of this group. The proposed model of working with aggressive behavior of children with speech dysontogenesis is put up for discussion.

Keywords: aggression, aggressive behavior, preschool age, model of working with aggressive behavior, personal development, speech dysontogenesis; general underdevelopment of speech (ONR).

For citation: Valyavko S. M., Makagonova Yu. Yu. Psychological model of correction of aggressive behavior of preschool children with speech dysontogenesis // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 4 (48). P. 88–101. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.07

Valyavko Svetlana Mikhailovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: valyavko@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-7195-6374

Makagonova Yuliya Yuryevna, Postgraduate Student of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: makagonovaiulia@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-4008-0300

Введение

Ребенок, проявляющий склонность к агрессивным формам поведения, нередко становится отправной «точкой причин» развития деструктивной коммуникации в разных детских коллективах и в структуре детско-родительских отношений [6; 14; 34; 37; 38; 39 и др.]. Следует учесть, что согласно многочисленным данным агрессивное поведение детей в целом имеет тенденцию к устойчивому закреплению и повторяемости, вне зависимости от ситуативных методов воспитания, применяемых родителями и окружающими его другими взрослыми [5; 27; 32; 35; 39 и др.]. В научной литературе указывают множество факторов риска, порождающих детскую агрессию, среди которых непоследовательная система воспитания, отсутствие должных социальных и коммуникативных навыков, неадекватная самооценка и запросы личности и т. д. [38; 39; 41 и др.]. Однако проблема устойчивой эскалации динамики агрессивного поведения у детей остается нерешенной. Не менее сложным данный вопрос становится и при работе с детьми с нарушенным развитием.

В этой связи актуальность проблемы разработки системной модели работы с агрессивным поведением дошкольников при различных типах речевого дизонтогенеза, в частности при общем недоразвитии речи, особенно высока. Подобная психологическая модель, в основу которой заложен системный подход к проработке проблем агрессии у дошкольников с ОНР, включающий на первичном этапе психологической помощи комплексную психодиагностику проблем ребенка, может способствовать профилактике и коррекции социального поведения детей этой группы, развития у них адаптивных форм социального поведения.

Проявления агрессивного поведения у детей с ОНР

Непрерывный процесс развития социальной и коммуникативной компетентности у детей с ОНР характеризуется рядом специфических отличий. Особенности психического развития детей с ОНР определяют линию становления личности, которая обусловливает возникновение проблем в социальном поведении, социальной коммуникации [4; 11; 13; 33 и др.]. В частности, существуют связь между некоторыми личностными характеристиками детей с ОНР и проявлениями агрессивного поведения [9; 17]. Специфика условий формирования агрессивного поведения у дошкольников с ОНР заключается в их сложных переживаниях состояния фрустрации в сочетании с низкой способностью к прогнозированию, т. е. дети с ОНР склонны выбирать нерациональные стратегии прогнозирования, влияющие на принятие детьми решений. У детей с ОНР чаще проявляются сложности с запоминанием заданных последовательностей, скоростью и качеством воспроизведения информации [3; 9–11]. Иными словами, у детей с ОНР наблюдаются особенности развития антиципационной деятельности, заключающиеся в специфике приема, переработки, запоминания и воспроизведения материала по параметрам объема информации, скорости, характерной при нарушенном развитии [3; 9; 17; 25].

Согласно исследованиям, для дошкольников с ОНР наиболее частой формой агрессивного поведения является прямая и косвенная вербальная агрессия. Следом по частотности проявляются физическая агрессия, направленная на неодушевленные предметы, и косвенная агрессия; замыкают цепочку физическая агрессия, направленная на человека и аутоагрессия. Проявления частотности и интенсивности разных видов агрессии зависят от уровня самоконтроля у дошкольников: чем ниже уровень самоконтроля, тем сильнее выраженность формы агрессии [3; 4; 9; 10; 19; 22; 32; 33 и др.].

Дети с ОНР также склонны запоминать и использовать короткие уничижительные словесные формы как реакцию на фрустрирующие обстоятельства. Реакция фрустрации у ребенка возникает каждый раз при возникновении препятствия на пути удовлетворения какой-либо потребности. К основным потребностям детей с ОНР относят безопасность и необходимость в общении, потребность в принадлежности и социальном одобрении, потребность в достижении и взаимодействии

с окружающими, потребность в уважении и признании со стороны значимых лиц [4; 9; 13–15; 19 и др.]. Каждая из этих потребностей может стать потенциально причиной возникновения конфликтной ситуации у детей с ОНР, склонных к агрессивным формам поведения. Эти и другие данные исследований детей с ОНР первичны и обретают особую значимость при отборе, разработке и проведении психологических практик по профилактике и коррекции агрессивного поведения у детей данной группы.

Общий подход к методологии психодиагностики и психокоррекции агрессивного поведения детей

Специалистам в области детства следует опираться на методологию оценки, которая позволяет выявлять детей с ранними проявлениями агрессивного поведения и делать на этом основании некоторый прогноз, поскольку именно ранняя психологическая профилактика и коррекция поведения считается наиболее эффективным методом снижения вероятности закрепления агрессивных поведенческих реакций на уровне черт личности ребенка [15; 21; 22; 28; 40; 42 и др.].

Точность психодиагностики агрессивного поведения или поведения с элементами агрессии требует применения разнообразных методов и методик оценки. Для детальной диагностики агрессивных форм поведения у детей наиболее часто применяются следующие методы и методики:

1) стандартизированное интервью и сбор анамнеза ребенка (например, модель SIRSE, где S — симптомы, I — влияние, R — факторы, S — сильные стороны, E — объяснения/причины) [18];

2) наблюдение за ребенком в различных социальных ситуациях, включая и время его самостоятельной деятельности для фиксации и оценки форм, интенсивности агрессивного поведения (например, таблица наблюдения «Выявление признаков агрессивного поведения у старших дошкольников» С. М. Валявко, Ю. Ю. Макагоновой) [10];

3) опросные листы и анкеты для родителей (например, «Критерии агрессивности у ребенка» Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко; «Ребенок глазами взрослого» А. А. Романова) [18; 23: с. 12–17];

4) тестовые методики (например, тест рисуночной фрустрации Розенцвейга (детский вариант)) [12: с. 336–347];

5) проективные методики для исследования эмоционального состояния («Тест руки» Э. Вагнера, методика «Кактус» М. А. Панфиловой) и др. [7; 20; 24].

Как показывает накопленный опыт научного исследования и практического наблюдения, специалистам и родителям детей с ОНР, проявляющих склонность к агрессивным формам поведения, при анализе поведения ребенка и его психологических черт личности во внимание следует принимать следующие признаки:

- частота агрессивного поведения: чем чаще фиксируются подобные эпизоды, тем серьезнее проблема;
- интенсивность агрессивного поведения: оцениванию подлежит степень внутреннего агрессивного импульса и переносимости ребенком ситуации: чем мощнее форма, в которой проявляется проблема поведения, тем больше ребенок нуждается в коррекционной работе по его преодолению;
- возраст ребенка: чем старше ребенок с проблемой поведения, тем серьезнее проблема. В этой связи следует подчеркнуть, что целесообразно как можно более раннее включение ребенка в программу коррекции агрессивного поведения [4; 5; 22; 27; 32 и др.].

Дальнейшая психокоррекционная работа может быть направлена как на выявленные причины агрессивного поведения ребенка, так и на общие предикторы подобного поведения у детей с ОНР. При этом работа проводится не только с детьми, но и с их родителями. В целом алгоритм работы с семьей ребенка, склонного к агрессивному поведению, выстраивается следующим образом:

– *поступление запроса на работу с ребенком и его семьей:* сбор первичной информации о ребенке и его семье (медицинские карты, результаты проведенных психологических диагностик, официальные характеристики ребенка и семьи и т. д.), построение рабочей гипотезы о возможных причинах агрессивного поведения ребенка;

– *встреча с родителями и ребенком, сбор анамнеза:* получение письменного согласия родителей на работу с психологом; психолог изучает и анализирует поведение ребенка, опираясь на беседу с родителями; итог беседы — фокус внимания на трех ключевых моментах, связанных с прояснением длительности наблюдений эпизодов агрессии в поведении ребенка (когда началось), частотности этих проявлений (как часто) и списка возможных ситуаций и обстоятельств, порождающих агрессивные реакции и/или поведение у ребенка;

– *оценка состояния ребенка:* непосредственная психодиагностика агрессивного поведения ребенка; подбор диагностических методик, соответствующих возрасту и уровню развития ребенка для изучения агрессивности как состояния; психодиагностика включает углубленное исследование видов агрессивного поведения и общий уровень агрессивности; наблюдение за ребенком с целью оценки его эмоционального состояния, уровня агрессивного поведения и способов выражения агрессии;

– *планирование, составление и организация психокоррекционных мероприятий:* диагностика и анализ полученных результатов; разработка индивидуального плана коррекционной работы с опорой на интенсивность и направленность агрессивного поведения (например, физическая агрессия, направленная на человека или на неодушевленные предметы; прямая или косвенная вербальная агрессия; косвенная агрессия, аутоагрессия), особенности эмоционального развития ребенка [8];

– *ознакомление с задачами и общим планом работы всех участников коррекционного процесса:* информирование семьи ребенка и других специалистов, включенных в воспитательный и образовательный процесс, об общих задачах коррекционного вмешательства;

– *групповая и индивидуальная психологическая работа с ребенком, согласно составленной программе;*

– *работа с родителями:* совместные занятия ребенка с родителями;

– *оценка результатов психокоррекционной работы совместно с ребенком и родителями;*

– *итоговая консультация:* предполагает обсуждение итогов работы и дополнительных рекомендаций родителям относительно взаимодействия с ребенком, если это необходимо [2; 4; 5; 8; 19; 28].

В результате реализации данного алгоритма работы с ребенком и его семьей могут быть реализованы две цели: сформировать или развить целевое неагрессивное поведение ребенка и/или психологическим воздействием разрушить уже сформированный паттерн агрессивного поведения. Для выбора цели психологического вмешательства или комбинации этих целей специалисту необходимо интерпретировать полученные данные психодиагностического этапа и выбрать подходящие методы психологической работы (психологического вмешательства).

Специфика методов психокоррекции агрессивного поведения дошкольников с ОНР

Среди методов психологической коррекции агрессивных форм поведения у дошкольников наиболее часто применяют сказкотерапию, игровую терапию, различные арт-терапевтические техники, когнитивно-поведенческие терапевтические практики, обучающие программы с родителями и некоторые другие. Вместе с тем в качестве основного метода психологического вмешательства при агрессивном поведении в дошкольном возрасте чаще всего применяют игровую терапию и сказкотерапию [23: с. 12–17; 26; 29; 31]. В ролевой игре целью является наблюдение и интерпретация проблемного поведения самого ребенка с агрессивным поведением через роль и сюжет. В формате игры проводится психоэмоциональная регуляция состояния ребенка, развитие его эмоционального интеллекта и его работа с негативными эмоциями, например чувством злости и гнева. Графические и скульптурные художественные методы арт-терапии также эффективны в работе с агрессией. В силу недостаточного включения в образовательный процесс родителей комплексные программы по обучению родителей методам совладания с агрессией используются крайне редко. Востребованы иногда только единичные консультации [1; 5; 6; 16; 26; 31].

Не меньшей эффективностью в работе с агрессией и агрессивными формами поведения обладает когнитивно-поведенческая терапия (КПТ). В КПТ-терапии ребенок учится навыку самонаблюдения, самооценивания в форме суждений о своем поведении, развивает навыки концентрации внимания на важных и позитивных событиях, учится исправлять ошибки прогнозирования и практиковаться принимать решения [30].

Таким образом, в каждой из указанных методологий выделяется своя «мишень» воздействия при работе с агрессией: эмоции, мотивы, методы расслабления и релаксации, мышление, социальные навыки и т. д. Вместе с тем современные специалисты отмечают, что большая эффективность в работе с агрессией достигается комплексным сочетанием обучения социальным навыкам конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, развития коммуникативных навыков и работой с мышлением и эмоциями. На этой основе зарубежными и отечественными психологами было разработано немало успешных моделей программ коррекции агрессивных форм поведения в дошкольном возрасте: функциональная семейная терапия, терапия когнитивного развития, мультисистемная терапия, программа обучения когнитивным навыкам решения проблем и др. [16; 26; 28; 30; 36; 40; 42 и др.].

Психологическая модель работы с агрессивным поведением дошкольника при ОНР

При разработке психологической модели коррекции агрессивного поведения у детей с ОНР важно учитывать накопленный опыт понимания особенностей личностного развития детей этой группы, в частности при работе с ними необходимо использовать доступный язык, простые и понятные фразы в сочетании с невербальными методами коррекции и развития. Коррекция агрессивного поведения детей этой группы предполагает опору на формирование у них социально-эмоциональных компетенций для успешного управления стрессом, включая реакции на фрустрацию, и восстановления саморегуляции дошкольника.

Принимая во внимание эти моменты, наряду с классическими методами коррекционной работы для снижения проявлений агрессивного поведения у дошкольников авторами предлагается включить в модель коррекции блоки по работе с антиципационной состоятельностью на уровне проработки стратегий прогнозирования совместно с отработкой способов реагирования ребенка на фрустрацию.

В основу предложенной модели программы коррекции агрессивных форм поведения у детей с речевым дизонтогенезом заложены разработки отечественных авторов [16; 21; 30; 31]. Модель состоит из трех блоков: 1) развитие прогностической деятельности; 2) расширение спектра эмоциональных реакций на фрустрацию и 3) обучение способам удовлетворения потребностей без агрессии (см. рис. 1). Модель программы состоит из 32 занятий. Интенсивность работы с детьми предполагает проведение восьми занятий в месяц. Каждое занятие длится до 30 минут. Подробные примеры конкретных упражнений по каждому блоку содержатся в приложении к статье.

Блок I. Развитие прогностической деятельности.

Первый блок модели в качестве предмета воздействия на ребенка включает работу с его *кратковременной памятью,* со стратегией *прогнозирования* и *способностью представлять* последствия прогнозирования при совершении ребенком конкретного определенного действия.

Предмет воздействия:

1) кратковременная память;
2) стратегии прогнозирования;
3) способность ребенка представлять то, что произойдет, если он совершит определенное действие.

Задачи блока I:

– развитие памяти: формирование процессов приема, переработки, хранения и использования информации как базовых составляющих коррекционного воздействия [17].

– выявление стратегий прогностической деятельности (рациональных и нерациональных); переход от нерациональных стратегий прогнозирования к рациональным.

В перечне задач работа со стратегиями прогнозирования представляется самой

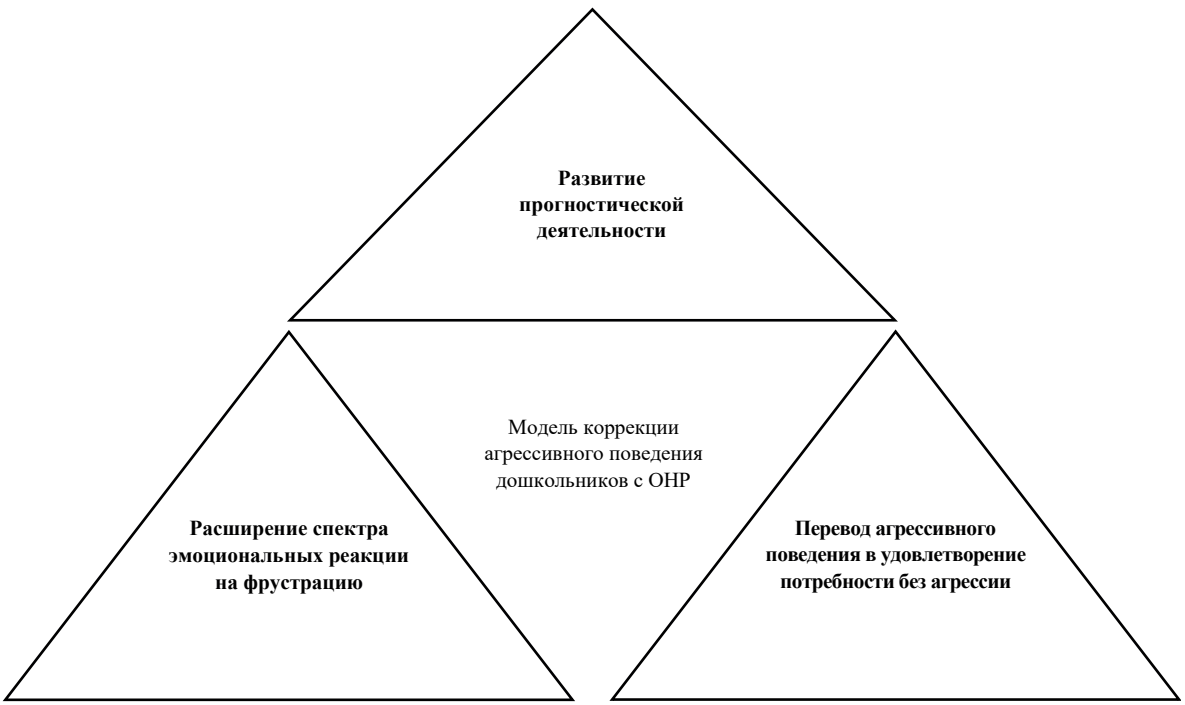

Рис. 1. Модель работы с агрессивным поведением дошкольников при нарушениях речевого развития

сложной частью при работе с детьми с ОНР. Важно уточнить понимание детьми различения понятий рациональных и нерациональных стратегий, доступных их восприятию. Для этого наиболее эффективны следующие стратегии:

– сравнение первоначального прогноза с реальной последовательностью событий, т. е. учет опыта и реальной инструкции / ситуации (стратегия «сравнение априорного прогноза с реальной последовательностью»);

– сбор информации из непосредственного личного опыта детей, запоминание релевантной информации (стратегия «приоритет для входной информации»).

Важно обращать внимание на менее эффективные и нерациональные стратегии и вычленять их у детей. К малоэффективным стратегиям относят заранее сформированный прогноз на основе подсказки (стратегия «с приоритетом для априорного прогноза»). Этот способ может послужить помехой для развития способности детей увидеть и выявить действительную последовательность событий. К нерациональным стратегиям чаще всего относят выбор наугад, сопровождаемый повышенной тревогой, отвлечениями и сложностью удержать фокус на задании; частая смена стратегий, стратегия репродуктивных предсказаний, заключающаяся в инертном повторении простейшего прогноза. При обнаружении репродуктивных предсказаний рекомендуется провести дополнительную психодиагностику интеллектуального статуса ребенка.

Блок II. Расширение спектра эмоциональных реакций на фрустрацию.

Основной акцент работы в данном блоке сосредоточен на многомерном анализе ситуации с точки зрения подробного разбора с детьми самого события, действий в нем, мыслей и эмоций. Изучение разнообразных эмоций, обучение навыку говорить об эмоциях, называть эмоции и т. д.

Предмет воздействия:

1) связь события, мысли, эмоции и действия ребенка;

2) реакции на фрустрацию: импунитивные реакции, реакции с фиксацией на препятствии, экстрапунитивные реакции.

Задачи блока II:

1) исследование и разъяснение ребенку связанности события, осмысления этого события, его альтернатив эмоциональной и поведенческой реакции;

2) развитие диапазона реакций на фрустрирующее событие.

Блок III. Способы перевода различных видов агрессии в удовлетворение потребности без агрессии.

Основная проблема детей с речевым дизонтогенезом, проявляющих склонность к разным формам агрессивного поведения, — недостаточное понимание своих потребностей и невозможность выражать прямые просьбы, направленные на удовлетворение своих желаний. Для начала важно изучить потребности детей, затем обучить их инструментам выражения прямых просьб без агрессии для удовлетворения своих потребностей.

Предмет воздействия:

1) потребности детей; иерархия потребностей дошкольников с недоразвитием речи: потребность в безопасности, потребность в принадлежности и социальном одобрении, потребность в достижении, потребность в общении и взаимодействии с окружающими, потребность в уважении и признании со стороны значимых лиц [8];

2) навык выдерживать невозможность немедленного удовлетворения потребности (время на принятие решения);

3) произвольная саморегуляция.

Задачи блока III:

1) диагностика индивидуальных потребностей детей [8];

2) обучение детей навыкам распознавания своих потребностей и желаний (соответствующих базовым потребностям) и навыкам выражения потребностей и желаний в форме прямых просьб, вопросов (клише);

3) поощрение детей к осмыслению ситуации и принятию конструктивных решений; обучение навыкам анализа вариативных последствий своих действий.

Заключение

Психологическая помощь детям с проблемами агрессивного поведения выстраивается из нескольких важных этапов, один из которых включает в себя углубленную личностную психодиагностику ребенка в контексте условий его развития и типичных для него ситуаций. Основная задача этого процесса диагностики — максимально точное определение проблемного поля для проявления агрессии. После определения проблем поведения и переменных, влияющих на агрессивные формы поведения, проектируется и реализуется программа психологического вмешательства, нацеленная на работу с конкретными факторами, оказывающими влияние на агрессивность личности. В этом заключается преимущество программ коррекции, разработанных индивидуально под ребенка и/или для группы детей, объединенных специфическими факторами развития, а не общими переменными, ориентированными на типичные алгоритмы работы с семьей ребенка с агрессивным поведением.

В случае с дошкольниками с нарушениями речевого развития предлагается модель воздействия, в разработке которой учтены ключевые факторы влияния на агрессию: работа с антиципацией, реакциями ребенка на фрустрацию и обучение конструктивным способам удовлетворения потребностей ребенка. Предложенная модель работы с агрессивным поведением детей с речевым дизонтогенезом выносится на обсуждение.

Литература

1. **Аксенова Ю. Ю.** Обзор современных технологий коррекции проявлений агрессивного поведения детей дошкольного возраста // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 1 (39). С. 110–120.

2. **Астапов В. М.** Тревожность у детей. М.: Per Se. 2008. 159 с.

3. **Ахметзянова А. И.** Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13; 19.00.04. Казань, 2004. 22 с.

4. **Беневольская Т. Б.** Возрастные особенности агрессивных проявлений у старших дошкольников и их коррекция в условиях детского сада: дис. … канд. психол. наук. М., 2008. 147 с.

5. **Бреслав Г. Э.** Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб.: Речь, 2001. 97 с.

6. **Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.** Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: МГУ, 1990. 136 с.

7. **Вагнер Э.** Тест руки (Hand Test) // Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2003. С. 310–327.

8. **Валявко С. М., Князев К. Е., Емельянова А. А.** О возможности диагностики некоторых особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом рисуночными тестами // Системная психология и социология. 2013. № 8 (2). С. 72–78.

9. **Валявко С. М., Макагонова Ю. Ю.** Антиципационная состоятельность и ее влияние на формирование агрессивного поведения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Сообщение 2 // Дефектология. 2022. № 5. С. 27–35.

10. **Валявко С. М., Макагонова Ю. Ю.** О возможности стандартизации параметров наблюдения по выявлению признаков агрессивного поведения у старших дошкольников // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 1. С. 184–199. DOI: 10.17759/exppsy.2020130114

11. **Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х.** Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / под науч. ред. И. Ю. Левченко. М.: Национальный книжный центр, 2014. 96 с.

12. **Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф.** Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008. 694 с.

13. **Дмитриева Е. Е., Двуреченская О. Н.** Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография. Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2017. 101 с.

14. **Зиновьева М. В.** Взаимосвязь детско-родительских отношений и ненормативного поведения детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2000. Т. 5. № 3. С. 35–39.

15. **Истратова О. Н.** Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста: дис. … канд. психол. наук. Таганрог, 1998. 182 с.

16. **Крюкова С. В., Слободяник Н. П.** Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь: программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2010. 198 с.

17. **Лубовский В. И.** Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 15–20.

18. **Лютова Е. К., Монина Г. Б.** Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь, 2007. 136 с.

19. **Марченко Т. М.** Детско-родительские группы как одна из форм психологической помощи семье, воспитывающей детей с нарушениями речи // Дефектология. 2014. № 1. С. 45–52.

20. **Панфилова М. А.** Графическая методика «Кактус» // Обруч. 2002. № 5. С. 12–13.

21. **Переслени Л. И.** Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. М.: Когито-Центр, 1996. 71 с.

22. **Рожков О. П.** Коррекция агрессивного поведения детей от 5 до 14 лет. Воронеж: МОДЭК, 2007. 56 с.

23. **Романов А. А.** Направленная игротерапия агрессивности у детей. Альбом диагностических и коррекционных методик. М.: Плэйт, 2001. 48 с.

24. **Романова Е. С.** Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2002. 416 с.

25. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. Второе издание. М.: Издательские технологии, 2017. 356 с.

26. **Семенака С. И.** Учимся сочувствовать, сопереживать: коррекционно-развивающие занятия для детей 5–8 лет: развитие и воспитание дошкольника. М.: АРКТИ, 2004. 79 с.

27. **Смирнова Е. О., Хузеева Г. Р.** Агрессивные дети // Дошкольное воспитание. 2003. № 4. С. 62–67.

28. **Смирнова Т. П.** Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов н/Дону: Феникс, 2007. 160 с.

29. **Ткач Р. М.** Сказкотерапия детских проблем. М.: Сфера, 2008. 118 с.

30. **Харитонов С. В.** Руководство по когнитивно-поведенческой психотерапии. М.: Психотерапия, 2009. 172 с.

31. **Хухлаева О. В.** Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. М.: Генезис, 2011. 176 с.

32. **Чижова С. Ю., Калинина О. В.** Детская агрессивность. Ярославль: Академия развития, 2005. 160 с.

33. **Юсупова Г. Х.** Особенности личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. … канд. психол. наук. Нижний Новгород: НГПУ, 2003. 232 с.

34. **Aber J. L., Jones S. M.** Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences and response to school-based intervention // Developmental Psychology. 2003. № 39 (2). P. 324–348. DOI: 10.1037/0012-1649.39.2.324

35. Age differences in the prevalence of physical aggression among 5–11-year old Canadian boys and girls / K. Lee et al. // Aggressive Behavior. 2007. № 33. P. 26–37. DOI: 10.1002/ab.20164

36. **Ando M., Asakura T., Ando S., Simons-Morton B.** A psychoeducational program to prevent aggressive behavior among Japanese early adolescents // Health Education and Behavior. 2007. № 34. P. 765–776. DOI: 10.1177/1090198106291965

37. **Brestan E. V., Eyberg S. M.** Effective psychological treatments of conduct-disordered children and adolescents // Journal of Clinical Child Psychology. 1998. № 27 (2). P. 180–189.

38. **Campbell S. B.** Behavior problems in preschool children // Clinical and developmental issues. 2nd edition. New York: Guilford Press, 2002. 270 p.

39. Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors / J. B. Kupersmidt et al. // Child Development. 1995. № 18. P. 245–266.

40. **Graham P.** Behavior therapy for children and families. Cambridge university press, 2013. 389 p.

41. **Loeber R.** Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency // Clinical Psychology Review. 1990. № 10 (1). P. 1–41.

42. **Webster-Stratton C., Hammond M.** Treating children with early-onset conduct problems: a comparison of child and parent training interventions // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1997. № 65 (1). P. 93–109.

References

1. Aksenova Yu.Yu. Obzor sovremenny`x texnologij korrekcii proyavlenij agressivnogo povedeniya detej doshkol`nogo vozrasta [The review of modern technologies of correction of manifestations of aggressive behaviour at preschool children] // Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psixologiya. 2017. № 1 (39). P. 110–120.

2. **Astapov V. M.** Trevozhnost` u detej [Anxiety in children]. M.: Per Se, 2008. 159 p.

3. **Axmetzyanova A. I.** Osobennosti anticipacionnoj deyatel`nosti pri obshhem nedorazvitii rechi u detej starshego doshkol`nogo vozrasta: avtoreferat dis. … kandidata psixol. nauk [Features of anticipatory activity in general speech underdevelopment in older preschool children: abstract of the dissertation of the Candidate of Psychological Sciences]: 19.00.13; 19.00.04. Kazan`, 2004. 22 p.

4. **Benevol`skaya T. B.** Vozrastny`e osobennosti agressivny`x proyavlenij u starshix doshkol`nikov i ix korrekciya v usloviyax detskogo sada: dissertaciya… kandidata psixol. nauk [Age-related features of aggressive manifestations in older preschoolers and their correction in kindergarten conditions: dissertation of the Candidate of Psychological Sciences]: 19.00.13. M., 2008. 147 p.

5. **Breslav G. E`.** Psixologicheskaya korrekciya detskoj i podrostkovoj agressivnosti [Psychological correction of child and adolescent aggressiveness]. SPb.: Rech`, 2001. 97 p.

6. **Burmenskaya G. V., Karabanova O. A., Liders A. G.** Vozrastno-psixologicheskoe konsul`tirovanie. Problemy` psixicheskogo razvitiya detej [Age-related psychological counseling. Problems of children's mental development]. M.: MGU, 1990. 136 p.

7. **Vagner E`.** Test ruki (Hand Test) // Eliseev O. P. Praktikum po psixologii lichnosti [A workshop on personality psychology]. SPb.: Piter, 2003. P. 310–327.

8. **Valyavko S. M., Knyazev K. E., Emel`yanova A. A.** O vozmozhnosti diagnostiki nekotory`x osobennostej lichnostnogo razvitiya doshkol`nikov s rechevy`m dizontogenezom risunochny`mi testami [On drawing test opportunities for diagnostics of some personality development in pre-school children with speech dysontogenesi] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2013. № 8 (2). P. 72–78.

9. **Valyavko S. M., Makagonova Yu. Yu.** Anticipacionnaya sostoyatel`nost` i ee vliyanie na formirovanie agressivnogo povedeniya u doshkol`nikov s obshhim nedorazvitiem rechi. Soobshhenie 2 [Anticipatory consistency and its influence on the formation of aggressive behavior in preschoolers with general speech underdevelopment. Message 2] // Defektologiya [Defectology]. 2022. № 5. P. 27–35.

10. **Valyavko S. M., Makagonova Yu. Yu.** O vozmozhnosti standartizacii parametrov nablyudeniya po vy`yavleniyu priznakov agressivnogo povedeniya u starshix doshkol`nikov [On the possibility of standardization of observation parameters for detecting signs of aggressive behavior in older preschoolers] // E`ksperimental`naya psixologiya [Experimental Psychology]. 2020. T. 13. № 1. P. 184–199. DOI: 10.17759/exppsy.2020130114

11. **Volkovskaya T. N., Yusupova G. X.** Psixologicheskaya pomoshh` doshkol`nikam s obshhim nedorazvitiem rechi [Psychological assistance to preschoolers with general speech underdevelopment] / pod nauchnoj red. I. Yu. Levchenko. M.: Nacional`ny`j knizhny`j centr, 2014. 96 p.

12. **Golovej L. A., Ry`balko E. F.** Praktikum po vozrastnoj psixologii [Age Psychology workshop]. SPb.: Rech`, 2008. 694 p.

13. **Dmitrieva E. E., Dvurechenskaya O. N.** Razvitie obshheniya so vzrosly`m i sverstnikom u starshix doshkol`nikov s obshhim nedorazvitiem rechi: monografiya [The development of communication with adults and peers in older preschoolers with general speech underdevelopment: monograph]. Nizhnij Novgorod: Mininskij un-t, 2017. 101 p.

14. **Zinov`eva M. V.** Vzaimosvyaz` detsko-roditel`skix otnoshenij i nenormativnogo povedeniya detej doshkol`nogo vozrasta [The relationship between child-parent relations and abnormal behavior of preschool children] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [PsyJournals]. 2000. T. 5. № 3. P. 35–39.

15. **Istratova O. N.** Diagnostika i korrekciya agressivnogo povedeniya u detej doshkol`nogo vozrasta: dis. …. kandidata psixol. nauk [Diagnosis and correction of aggressive behavior in preschool children: dissertation of the Candidate of Psychological Sciences]: 19.00.07. Taganrog, 1998. 182 p.

16. **Kryukova S. V., Slobodyanik N. P.** Udivlyayus`, zlyus`, boyus`, xvastayus` i raduyus`: programmy` e`mocional`nogo razvitiya detej doshkol`nogo i mladshego shkol`nogo vozrasta [I am surprised, angry, afraid, bragging and rejoicing: programs for the emotional development of preschool and primary school children]. M.: Genezis, 2010. 198 p.

17. **Lubovskij V. I.** Obshhie i specificheskie zakonomernosti razvitiya psixiki anomal`ny`x detej [General and specific patterns of mental development of abnormal children] // Defektologiya [Defectology]. 1971. № 6. P. 15–20.

18. **Lyutova E. K., Monina G. B.** Shpargalka dlya vzrosly`x: psixokorrekcionnaya rabota s giperaktivny`mi, agressivny`mi, trevozhny`mi i autichny`mi det`mi [Cheat sheet for adults: psychocorrective work with hyperactive, aggressive, anxious and autistic children]. SPb.: Rech`, 2007. 136 p.

19. **Marchenko T. M.** Detsko-roditel`skie gruppy` kak odna iz form psixologicheskoj pomoshhi sem`e, vospity`vayushhej detej s narusheniyami rechi [Parent-child groups as one of the forms of psychological assistance to a family raising children with speech disorders] // Defektologiya [Defectology]. 2014. № 1. P. 45–52.

20. **Panfilova M. A.** Graficheskaya metodika «Kaktus» [Graphic technique “Cactus”] // Obruch [Hoop]. 2002. № 5. P. 12–13.

21. **Peresleni L. I.** Psixodiagnosticheskij kompleks metodik dlya opredeleniya urovnya razvitiya poznavatel`noj deyatel`nosti mladshix shkol`nikov [A psychodiagnostic complex of techniques for determining the level of development of cognitive activity of younger schoolchildren]. M.: Kogito-Centr, 1996. 71 p.

22. **Rozhkov O. P.** Korrekciya agressivnogo povedeniya detej ot 5 do 14 let [Correction of aggressive behavior of children from 5 to 14 years old]. Voronezh: NPO MODE`K, 2007. 56 s.

23. **Romanov A. A.** Napravlennaya igroterapiya agressivnosti u detej. Al`bom diagnosticheskix i korrekcionny`x metodik [Directed game therapy of aggression in children. An album of diagnostic and correctional techniques]. M.: Ple`jt, 2001. 48 p.

24. **Romanova E. S.** Graficheskie metody` v prakticheskoj psixologii [Graphic methods in practical psychology]. SPb.: Rech`, 2002. 416 p.

25. **Ry`zhov B. N.** Sistemnaya psixologiya [Systems Psychology]. Vtoroe izdanie. M.: T8 Izdatel`skie texnologii, 2017. 356 p.

26. **Semenaka S. I.** Uchimsya sochuvstvovat`, soperezhivat`: korrekcionno-razvivayushhie zanyatiya dlya detej 5–8 let: razvitie i vospitanie doshkol`nika [Learning to empathize, empathize: correctional and developmental activities for children 5–8 years old: the development and upbringing of a preschooler]. M.: ARKTI, 2004. 79 p.

27. **Smirnova E. O., Xuzeeva G. R.** Agressivny`e deti [Aggressive children]// Doshkol`noe obrazovanie [Pre-school education]. 2003. № 4. C. 62—67.

28. **Smirnova T. P.** Psixologicheskaya korrekciya agressivnogo povedeniya detej [Psychological correction of aggressive behavior of children]. Rostov n/Donu: Feniks, 2007. 160 p.

29. **Tkach R. M.** Skazkoterapiya detskix problem [Fairy tale therapy for children’s problems]. M.: Sfera, 2008. 118 p.

30. **Xaritonov S. V.** Rukovodstvo po kognitivno-povedencheskoj psixoterapii [A Guide to cognitive behavioral therapy]. M.: Psixoterapiya, 2009. 172 p.

31. **Xuxlaeva O. V.** Prakticheskie materialy` dlya raboty` s det`mi 3–9 let. Psixologicheskie igry`, uprazhneniya, skazki [Practical materials for working with children 3–9 years old. Psychological games, exercises, fairy tales]. M.: Genezis, 2011. 176 p.

32. **Chizhova S. Yu., Kalinina O. V.** Detskaya agressivnost` [Childish aggressiveness]. Yaroslavl`: Akademiya razvitiya, 2005. 160 p.

33. **Yusupova G. X.** Osobennosti lichnostnogo razvitiya doshkol`nikov s obshhim nedorazvitiem rechi: dis. … kandidata psixol. nauk [Features of personal development of preschoolers with general speech underdevelopment: dissertation of the Candidate of psychological Sciences]: 19.00.10. Nizhnij Novgorod, 2003. 232 p.

34. **Aber J. L., Jones S. M.** Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences and response to school-based intervention // Developmental Psychology. 2003. № 39 (2). P. 324–348. DOI: 10.1037/0012-1649.39.2.324

35. Age differences in the prevalence of physical aggression among 5–11-year old Canadian boys and girls / K. Lee et al. // Aggressive Behavior. 2007. № 33. P. 26–37. DOI: 10.1002/ab.20164

36. **Ando M., Asakura T., Ando S., Simons-Morton B.** A psychoeducational program to prevent aggressive behavior among Japanese early adolescents // Health Education and Behavior. 2007. № 34. P. 765–776. DOI: 10.1177/1090198106291965

37. **Brestan E. V., Eyberg S. M.** Effective psychological treatments of conduct-disordered children and adolescents // Journal of Clinical Child Psychology. 1998. № 27 (2). P. 180–189.

38. **Campbell S. B.** Behavior problems in preschool children // Clinical and developmental issues. 2nd edition. New York: Guilford Press, 2002. 270 p.

39. Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors / J. B. Kupersmidt et al. // Child Development. 1995. № 18. P. 245–266.

40. **Graham P.** Behavior therapy for children and families. Cambridge university press, 2013. 389 p.

41. **Loeber R.** Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency // Clinical Psychology Review. 1990. № 10 (1). P. 1–41.

42. **Webster-Stratton C., Hammond M.** Treating children with early-onset conduct problems: a comparison of child and parent training interventions // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1997. № 65 (1). P. 93–109.

Приложение

ПРИМЕРЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО КАЖДОМУ БЛОКУ МОДЕЛИ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОНР

Блок I. Развитие прогностической деятельности

1. Методика «Круг – квадрат – треугольник» (развитие прогнозирования)

(разработка Ю. Ю. Макагоновой на основе принципа методики «Угадайка» Л. И. Переслени)

Ребенку предоставляются последовательности фигур (всего 20 последовательностей), разделенных на четыре уровня сложности. Психолог показывает последовательность фигур один раз, затем предлагает ребенку угадать последнюю последовательность в наборе.

I		?
II	Δ Δ	Δ ?
III	ΔO	Δ?
IV	ΔOΔ	ΔOΔ?

Рис. 2. Пример последовательности фигур для предъявления

Отработка внедрения рациональных стратегий для прогноза: все развивающие прогностическую функцию вопросы задаются ребенку после второго предъявления последовательностей, когда ребенок понимает суть игры.

А. Инструкция для развития стратегии «Сравнение априорного прогноза с реальной последовательностью» или сравнение первоначального прогноза с реальной последовательностью событий. Психолог задает вопрос: «Как располагались фигуры в прошлый раз? Как они отличаются сейчас?»

Б. Инструкция для развития стратегии «Приоритет для входной информации». Психолог просит ребенка: «Называй фигуры вслух, когда я буду их выкладывать. Называй вслух, когда ты выкладываешь».

В. Инструкция для развития стратегии «С приоритетом для априорного прогноза». Психолог задает вопросы: «Как ты думаешь, как будут располагаться фигуры? Выложи перед собой. Давай проверим. Одинаково? Что неправильно? Исправь».

2. Методика «Последовательность событий»

(на основе принципа методики теста Векслера (детский вариант, 8 субтестов, последовательные картинки))

Поставить перед ребенком задачу прогнозирования последствий своих действий в игровой форме. Упражнение может выполняться с использованием серии картинок заданных типичных ситуаций. Для индивидуальной работы возможно рисование ребенком сцен ситуации самостоятельно.

Коррекционная задача: объяснить ребенку, что каждое действие имеет последствия и показать примеры.

Блок II. Расширение спектра эмоциональных реакций на фрустрацию

1. Рефлексивное упражнение «Что произошло?»

(разработка Ю. Ю. Макагоновой на основе принципа ABC-анализа КПТ терапии)

В основе исследования и осознания ребенка — автоматическая мысль как усвоенный опыт ребенка. *Цель* — расширение эмоционального и поведенческого репертуара.

Психолог предлагает ребенку коротко описать событие, которое его расстроило, ответив на вопрос «Что произошло?» Психолог сосредоточивает внимание ребенка на описании только того, что произошло в действительности, без добавления оценки или фантазирования. Затем предлагает вспомнить действие ребенка: «Что я сделал?», после помогает осознать эмоции: «Что я чувствовал?» и найти автоматическую мысль или суждение: «Что я думал?»

Затем предлагает представить, как еще это могло быть? Меняется последовательность размышлений: «Что произошло?», «Как еще я мог подумать?», «Что я бы почувствовал?», «Что я бы сделал?»

Психолог активно помогает ребенку в размышлениях, предлагает варианты. Пока тот не освоит технологию размышления и не начнет демонстрировать ее самостоятельно.

Таблица

Пример работы по рефлексии совместно с ребенком

Что произошло?	**Что я чувствовал?**	**Что я думал?**	**Что я сделал?**
Пример: *«Ваня взял мою машину!»*	Пример: *«Злость!»* *«Что еще?» — «Обиду!»*	Пример: *«Всегда отбирает мое!»*	Пример: *«Стукнул Ваню по руке»*
Что произошло?	**Что я бы почувствовал?**	**Как еще я мог подумать?**	**Что я бы сделал?**
Пример: *«Ваня взял мою машину!»*	Пример: *«Интерес»*	Пример: *«Он хочет со мной поиграть!»*	Пример: *«Предложил играть в гараж»*
			Пример: *«Спросил, что он хочет»*
			Пример: *«Предложил поменяться»*

2. Методика «Прогностические истории»
(на основе разработки А. И. Ахметзяновой)

Сюжетные картинки, где психолог с ребенком рассуждают на тему «Что будет потом?» Психолог оценивает стиль реакции ребенка (наиболее характерны для дошкольников с ОНР: импунитивные реакции с фиксацией на препятствии, экстрапунитивные) и предлагает варианты реагирования из других стилей. Проигрывание сценария.

Блок III. Способы перевода различных видов агрессии в удовлетворение потребности

1. Выражение желаний в форме прямых просьб, вопросов (клише).

Развитие навыка происходит в два этапа:

1) обучение ребенка распознаванию потребности. Психолог показывает ребенку способ рассуждения о своем истинном намерении / желании: «Когда ты это делал, что именно ты хотел?» «Значит, ты хотел…» — далее психолог подбирает понятное для ребенка объяснение его желания. Например, «похоже тебе было страшно, ты хотел защититься»; «ты хотел играть вместе», «ты хотел показать воспитателю рисунок, чтобы тебя похвалили» и т. д.;

2) обучение формулированию прямой просьбы или выбору из заданных клише. В соответствии с тем, какая потребность выявляется, ребенку предлагается набор универсальных и коротких фраз для выражения своей просьбы. Например, «стоп, не делай так», «давай играть вместе», «посмотри, что я сделал» и т. д.

УДК 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.08

ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ МОТИВАЦИИ Э. Л. ДЕСИ И Р. М. РАЙАНА НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ

И. Ю. Суворова
МПСУ, Москва,
i.suvorova89@gmail.com,

А. В. Громова,
МПСУ, Москва,
nasooo1993@mail.ru,

А. С. Толстова,
МПСУ, Москва,
angelina.tolstowa@yandex.ru

Статья посвящена эмпирической проверке шести видов мотивации в теории мотивации Э. Деси и Р. Райана, определяемых через такие параметры, как регулятивные стили и воспринимаемый локус причинности. Согласно теории, внутренняя мотивация соответствует внутренней регуляции поведения, т. е. интернализации внешнего контроля во внутренний план. Для проверки данного конструкта была создана модель в соответствии с существующим инструментарием. В рамках модели были применены параметры «удовлетворение потребности в автономии» и «автономная эго-идентичность», которые были связаны с внутренней мотивацией. В исследовании приняли участие 80 человек в возрасте от 17 до 22 лет (54 женщины и 26 мужчин).

В результате эмпирической проверки были подтверждены практически все гипотезы: внешнее давление и фрустрация личностной автономии связаны с невозможностью сформировать собственное представление о себе, о целях и выборе собственного пути, что способствует формированию внешней мотивации вместо внутренней. Верным является и обратный механизм: когда у человека удовлетворена потребность в автономии, у него сформирована автономная идентичность, что соответствует формированию внутренней мотивации. Этот механизм реализуется благодаря интернализации внешних объектов во внутренний план личности, что возможно, когда потребность в автономии удовлетворена.

Из четырех гипотез не подтвердилась только гипотеза о взаимосвязи внутренней мотивации и успеваемости. Это может свидетельствовать о том, что существует такая побочная переменная, как способность. Еще одним фактором, исказившим результаты, может быть временной отрезок проведения исследования. Исследование проводилось в течение двух периодов студенческой жизни — учебный и сессионный, — поэтому стоит брать один период исследования, для того чтобы такая переменная, как внешнее давление, не исказила все данные.

Ключевые слова: теория самодетерминации; базовые психологические потребности; внешняя мотивация; внутренняя мотивация; интернализация мотивов; регулятивные стили; воспринимаемый локус причинности.

Для цитаты: Суворова И. Ю., Громова А. В., Толстова А. С. Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 102–114. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.08

Суворова Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, заведующая лабораторией перспективных социально-психологических исследований Московского психолого-социального университета, Москва, Россия.
E-mail: i.suvorova89@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3804-2129

Громова Анастасия Владимировна, аспирантка Московского психолого-социального университета, Москва, Россия.
E-mail: nasooo1993@mail.ru
ORCID: 0009-0007-3827-0902

© Суворова И. Ю., Громова А. В., Толстова А. С., 2023

Толстова Ангелина Сергеевна, студентка Московского психолого-социального университета, Москва.
E-mail: angelina.tolstowa@yandex.ru
ORCID: 0009-0004-6415-5260

UDC 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.08

EMPIRICAL VERIFICATION OF THE MOTIVATION OF E. DESI AND R. RYAN' MODEL ON THE EXAMPLE OF STUDENTS

I. Yu. Suvorova,
MPSU, Moscow,
i.suvorova89@gmail.com,

A. V. Gromova,
MPSU, Moscow,
nasooo1993@mail.ru,

A. S. Tolstova,
MPSU, Moscow,
angelina.tolstowa@yandex.ru

The article is devoted to the empirical verification of six types of motivation in the theory of motivation by E. Desi and R. Ryan, defined through parameters such as regulatory styles and the perceived locus of causality. According to the theory, internal motivation corresponds to the internal regulation of behavior, that is, the internalization of external control into the internal plan. To test this construct, the model in accordance with the existing tools was created. Within the framework of the model, satisfaction of the need for autonomy and autonomous Ego-identity, which were associated with internal motivation were applied. The study involved 80 people aged 17 to 22 years (54 w. and 26 m.)

As a result of empirical testing, practically all hypotheses were confirmed: external pressure and frustration of personal autonomy are associated with the inability to form one's own idea of oneself, about goals and choosing one's own path, which contributes to the formation of external motivation instead of internal. The reverse mechanism is also true, when a person's need for autonomy is satisfied, an autonomous identity is formed, which corresponds to the formation of internal motivation. This mechanism is implemented through the internalization of external objects into the inner plane of the personality, which is possible when the need for autonomy is satisfied. Of the four hypotheses, only hypothesis №1 about the relationship between intrinsic motivation and academic performance was not confirmed. This may indicate that there is such a side variable as ability. Another factor that distorted the results may be the time period of the study. The study was conducted in two periods of students life: training and session, therefore, it is worth taking one study period, so that there is not such a variable as external pressure that does not distort all the data.

Keywords: theory of self-determination, basic psychological needs, extrinsic motivation, intrinsic motivation, internalization of motives, regulatory styles, perceived locus of causality.

For citation: Suvorova I. Yu., Gromova A. V., Tolstova A. S. Empirical verification of the motivation of E. Desi and R. Ryan' model on the example of students // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 4 (48). P. 102–114. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.08

Suvorova Irina Yuryevna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Head of the Laboratory of Advanced Socio-Psychological Research at the Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia.
E-mail: i.suvorova89@gmail.com
ORCHID: 0000-0003-3804-2129

Gromova Anastasia Vladimirovna, Postgraduate Student at the Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia.
E-mail: nasooo1993@mail.ru
ORCHID: 0009-0007-3827-0902

Tolstova Angelina Sergeevna, student of Moscow Psychological and Social University, Moscow (Russia).
E-mail: angelina.tolstowa@yandex.ru
ORCID: 0009-0004-6415-5260

Введение

Теория самодетерминации, созданная Э. Л. Деси и Р. М. Райаном, на сегодняшний день является одной из самых влиятельных теорий мотивации [2; 22]. Если оперантная теория [32] утверждала, что любое поведение мотивировано вознаграждением, то теория самодетерминации описывает внутренне мотивированные действия как действия, сами по себе являющиеся вознаграждающими. Авторы утверждают, что психически здоровая личность самодетерминирована и обладает внутренней мотиваций. Однако внешние неблагоприятные факторы (фрустрация базовых психологических потребностей в автономии, принадлежности и компетентности) делают невозможной внутреннюю мотивацию. Теория самодетерминации описывает шесть видов мотивации: амотивацию, четыре вида внешней мотивации и внутреннюю мотивацию [26]. Немногочисленные исследования подтверждают связь наиболее эффективных стратегий взаимодействия с окружающей реальностью с внутренней мотивацией, тем не менее, в исследовании не был доказан сам механизм формирования внутренней мотивации или причины невозможной интернализации внешних мотивов. Одной из причин этому мы видим сложность модели и необходимость ее упрощения для эмпирической проверки. Следовательно, *целью* данной работы является преобразование модели Э. Л. Деси и Р. М. Райана и эмпирическая проверка внутренней мотивации как результата успешной интеграции внешних объектов во внутренний план личности, что связано с удовлетворенностью потребности в автономии.

Модель мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана

Э. Л. Деси и Р. М. Райан [24] рассматривали мотивацию в тесной связи с удовлетворением базовых психологических потребностей — автономии, компетентности и принадлежности. Стремление удовлетворить базовые психологические потребности является той самой энергией, которая изнутри детерминирует поведение человека и соответствует внутренней мотивации [4]. Базовые психологические потребности в широком смысле понимаются как необходимые ресурсы, лежащие в основе естественной склонности людей активно вовлекаться в окружающую реальность [21]. Было не раз доказано, что удовлетворение базовых психологических потребностей являлось условием для формирования смысла жизни и внутренней мотивации [37; 35; 20]. И наоборот, фрустрация этих потребностей приводит к переживанию внутренней пустоты и связана с различными формами дезадаптации [31]. Было доказано, что внешний контроль (внешняя регуляция) деятельности снижает внутреннюю мотивацию, поскольку фрустрирует автономию [25, 19]. Оптимальная по сложности задача, поддерживающая обратную связь, повышает чувство компетентности [14].

Отдельного интереса заслуживает механизм смены внешней мотивации внутренней. Внешне мотивированное поведение обычно не является интересным для человека, однако если оно побуждается или оценивается значимыми людьми, его реализация будет для нас иметь большое личное значение. Таким образом, принадлежность и связь с другими имеет ключевое значение в интернализации мотивации [16; 24; 25]. Например, Райан, Стиллер и Линч [30] показали, что дети, которые более полно усвоили регулирование положительного поведения в школе, чувствовали надежную связь со своими родителями и учителями. Высокая групповая оценка личностной компетентности также способствует интеграции внешней мотивации во внутреннюю. Так, дети, которым дают проверочные работы до того, как они успели в достаточной мере овладеть навыками, интернализировали школьные правила только частично [36]. В комплексном исследовании внутренней мотивации школьников

между удовлетворением базовых психологических потребностей и воспринимаемым внешним контролем были обнаружены следующие взаимосвязи [38]: психологические потребности учащихся положительно связаны с автономной мотивацией, а это, в свою очередь, приводит к большему чувству удовольствия, ощущению ценности и меньшему давлению. С другой стороны, три психологические потребности были отрицательно связаны с контролируемой мотивацией. Контролируемая мотивация была положительно связана с давлением, но отрицательно связана с удовольствием и ценностью. С точки зрения дифференциального воздействия трех психологических потребностей принадлежность в значительной степени способствовала автономной мотивации по сравнению с автономией и компетентностью. Напротив, в то время как автономия и связанность отрицательно влияли на контролируемую мотивацию, компетентность положительно предсказывала контролируемую мотивацию. Наконец, было обнаружено, что компетентность отрицательно связана с давлением.

Еще один параметр — воспринимаемый локус причинности (perceived locus of causality — PLOC) — то, зачем мы это делаем, источник побуждающей силы удовлетворения потребности, который может быть внутренним, если цели и ценности интернализированы во внутренний план личности; и внешним, если такая интернализация невозможна. Исследование PLOC в работах Р. М. Райана и Дж. П. Конелла [23] было посвящено изучению учебной мотивации школьников. Для этого сначала была проведена беседа с учителями младших классов и отобраны основные виды школьной деятельности. К ним были отнесены выполнение домашних заданий, попытки ответить на вопросы в классе и средние показатели школьной успеваемости. Затем состоялись беседы со школьниками, нацеленные на прояснение причин, по которым дети проявляют школьную активность. Некоторые из причин, о которых сообщалось, подчеркивали внешнее давление (например, «Мой учитель накричал бы на меня, если бы я этого не делал»), а другие отражали более внутренние ценности или цели («Мне плохо, когда я этого не делаю» или «Я хочу узнать как можно больше»).

Э. Л. Деси, Дж. Незлек и Л. Шейнман [15], работая над концептуализацией PLOC, связали ориентацию учителей на поддержку автономии или контроль, руководствуясь воспринимаемой когнитивной компетентностью детей, своей самооценкой и учительской мотивацией. Р. М. Райан и В. С. Гролник [28] исследовали восприятие детьми степени благоприятности среды в классе по измерению PLOC и продемонстрировали влияние как классных, так и индивидуальных различий.

В зависимости от внутренней / внешней регуляции и воспринимаемого источника побуждения Деси и Райан с соавторами [26; 27] выделили шесть типов мотивации (см. рис. 1).

Рисунок 1 отражает распределение мотивации в зависимости от воспринимаемого локуса побуждения и внутренней / внешней регуляции. Слева отражено состояние амотивации, соответствующее полному отсутствию интенций вовне. Будучи амотивированными, люди могут совершать действия по инерции, не проявляя активности и не чувствуя компетентности в предмете. Уровень автономии и компетенции в этом случае минимальный, так как вместо ощущения своей субъектности человек отчуждается от реальности и себя, совершающего какие-либо действия. Такая диссоциация может быть следствием столкновения с неприемлемыми обстоятельствами или средствами достижения цели, принятие которых могло бы разрушить структуру личности. Можно предположить, что амотивация и страх быть разрушенным внешними факторами взаимосвязаны со слабостью личностных структур. Существуют исследования, указывающие на взаимосвязь фрустрации базовых психологических потребностей и диффузией идентичности человека [12].

Далее на рисунке 1 изображены четыре вида внешней мотивации: внешняя регуляция, интроективная регуляция, идентификационая регуляция и интегрированная регуляция. Все четыре вида внешней мотивации расположены по степени ассимиляции мотивирующих стимулов и личностной автономии в достижении цели. Так, внешняя регуляция зачастую переживается как контролируемая извне. Рычагами мотивации такого типа являются награды и наказания, значимые

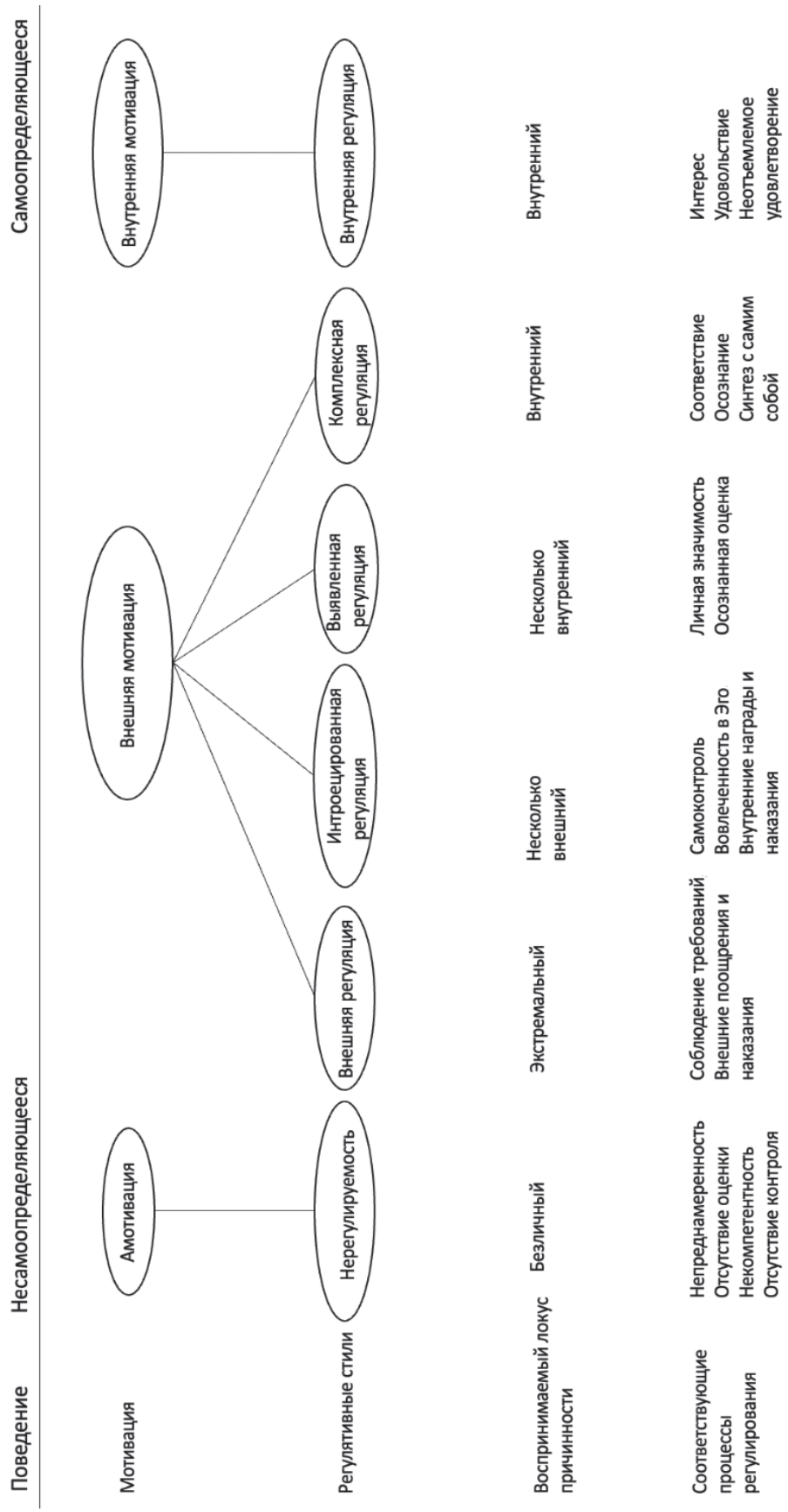

Рис. 1. Таксономия мотивационных типов в теории самодетерминации

для человека. Наша автономия здесь подвергается явной угрозе.

Второй тип внешней мотивации — это интроективная регуляция, вид мотивации, когда формы контроля действуют не напрямую через награды и наказания, а косвенно — через чувство вины или удовлетворение собой, чувство своей значимости. К примеру, мы меняем планы на выходные и приезжаем к родителям, поскольку в противном случае будем испытывать чувство вины. Либо нам нужно выполнить работу лучше нашего коллеги, чтобы почувствовать свое достоинство. Внешний мотив, действующий в данном случае, зачастую неосознаваем. В клинической психологии такому механизму соответствуют невротические состояния [7]. Мы думаем, что автономны и что наши решения приняты с оглядкой на наши собственные желания, однако наша свобода выбора ограничена бессознательно считываемыми нами запретами и желаниями других людей.

Более самодетерминированным способом внешней мотивации является регуляция через идентификацию. В этом случае человек осознанно следует цели и выбирает способы ее достижения в соответствии со своими установками.

Наконец, самой автономной внешней мотивацией является интегрированная мотивация. Интеграция происходит, когда цели и способы их достижения полностью ассимилируются в структуру личности, а в действиях, направленных на их достижение, отражаются индивидуальные ценности и потребности. Тем не менее они все еще воспринимаются внешними, поскольку совершаются по большому счету для достижения внешней награды, а не для удовольствия [26]. Соответственно, внутренняя мотивация — это такая мотивация, которой человек не может не следовать, которая будет иметь побуждающую силу вопреки внешним обстоятельствам, поскольку в действиях, совершаемых для достижения цели, человек определяет себя.

Метаанализ взаимосвязи шест типов мотивации и сопутствующих внешних показателей, направленный на проверку модели [33], проводился с помощью сравнения результатов сырых баллов всех опросников в рамках теории самодетерминации, находящихся в открытом доступе, с выраженностью каждого из шести видов мотивации (шкала академической мотивации (AMS), адаптированная на русский язык Т. О. Гордеевой [3]. Подсчет частот встречаемости видов мотивации и адаптивных / неадаптивных внешних показателей (успеваемость, самооценка, самоэффективнсоть и др.) показал увеличение адаптивных внешних показателей с выраженностью внутренней мотивации.

Методологические основания. Внутренняя мотивация как результат успешной интеграции внешних объектов во внутренний план личности

Согласно теории деятельности, первая предпосылка всякой мотивации есть потребность [8]. Потребность провоцирует нецеленаправленную поисковую деятельность. Встреча с предметом — опредмечивание потребности — превращает этот предмет в мотив целенаправленной деятельности [9]. Соответственно, если мотив направлен на удовлетворение истинной потребности, такой мотив является внутренним. Или, другими словами, внутренний мотив существует в связи между человеком и предметом [16; 24], без опосредующих переменных.

Опредмечивание потребностей и ее последующий переход во внутренний план — результат активного поиска. Фрустрация автономии приводит к невозможности опредметить потребность и интернализировать мотив. Было доказано, что требования родителей, чтобы дети соответствовали их ожиданиям, т. е. запрет на собственные проявления, «не вписывающиеся» в рамки, приводил к невозможности сформировать личный мотив [1; 2]. Самые радикальные случаи фрустрации автономии и отношения к ребенку как к объекту, лишенному собственных потребностей и мотивов, соответствуют такому феномену, как хикикамори [18].

Еще одним условием интернализации мотива является принадлежность человека к социальной группе [29] или диаде, где есть возможность безопасного исследования себя и реальности [17]. Маргарет Малер с соавторами, изучая процессы индивидуации

младенцев [10], показали, что потребности в автономии и активному поиску предшествует прочная эмоциональная связь младенца с матерью. Интернализация образа надежной матери как основа формирования базового доверия к миру была необходимым фундаментом для последующего появления потребности в автономии.

Внутренней структурой, соответствующей удовлетворению потребности в принадлежности и переходу внешних конструктов во внутренний план является идентичность [34] (эго-идентичность, если речь идет о диадных отношениях, и социальная — если речь идет о принадлежности к группе [6]). Тогда происходит принятие и интернализация групповых ценностей и целей [29]. В случае если потребность в принадлежности удовлетворялась на фоне ограниченной автономии, у человека будет тенденция к интроективной регуляции, или невротизации. В случае высокого удовлетворения потребности в автономии внешние конструкты интернализируются во внутренний план личности, что будет основой для интегративной регуляции или внутренней мотивации [16; 24; 25]. Неудовлетворенная же потребность в принадлежности затрудняет появление потребности в автономии, следовательно, поиск внутренних ориентиров и способов регуляции будет невозможен.

Описанный выше анализ позволил нам построить модель внутренней мотивации, доступную для эмпирической проверки (рис. 2).

На рисунке 2 изображен механизм интернализации мотивов как удовлетворение потребности в автономии и идентичности со студенческой группой. Мы предполагаем, что выраженность идентичности с группой и удовлетворение потребности в автономии в данной группе взаимосвязаны, что вместе соответствует выраженности внутренней мотивации. Внешним проявлением этого механизма являются внешние успехи, в нашем случае это успеваемость студента. Для проверки данной эмпирической модели были выдвинуты следующие *гипотезы.*

1. Чем выше уровень внутренней мотивации, тем выше средний балл успеваемости.
2. Внутренняя мотивация взаимосвязана с удовлетворенностью потребности в автономии.
3. Выраженность диффузии идентичности взаимосвязана с автономией.
4. Внутренняя мотивация связана с автономной идентичностью.

Процедура и методика исследования

Для проверки гипотез был использован следующий инструментарий:

1) шкала удовлетворения базовых психологических потребностей Э. Л. Деси и Р. М. Райана (в адаптации И. Ю Суворовой, А. А. Бабий, Н. В. Корзуна [13]);

2) тест статусов эго-идентичности (СЭИ-тест) Е. Л. Солдатовой, И. А. Шляпниковой [11];

3) тест внешней и внутренней мотивации Х. Зиверта [5];

4) анализ успеваемости студентов по сводной ведомости.

Исследование проводилось с марта по май 2022 г., захватив предсессионный период. Были выбраны четыре группы студентов бакалавриата очной формы обучения: первый, второй, третий и четвертый курс.

На первом курсе было опрошено 16 человек (12 женщины и 4 мужчины). Второй курс

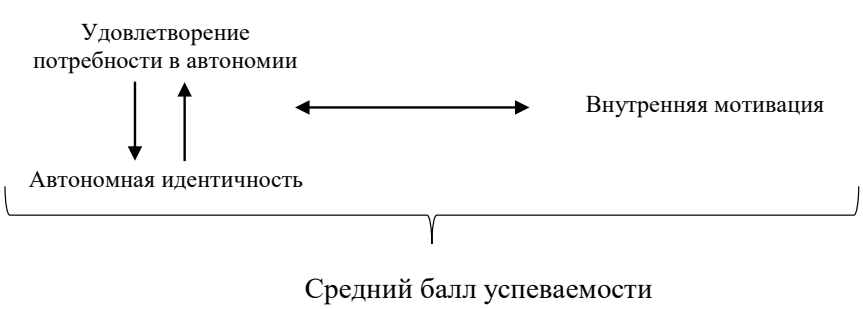

Рис. 2. Модель внутренней мотивации как результата успешной интеграции внешних объектов во внутренний план личности

составляла 14 человек (10 женщины и 4 мужчины). Третий курс включил 40 человек (28 женщины и 12 мужчины). Наконец, на четвертом курсе было опрошено 10 человек (4 женщины и 6 мужчины). Всего в исследовании приняло участие 80 человек в возрасте от 17 до 22 лет (54 женщины и 26 мужчин).

Результаты

При вычислении общих значений для всех четырех курсов, а также сравнении показателей между курсами были получены следующие результаты (табл. 1).

Согласно табличным данным различия в исследуемых показателях между 1–4 курсами незначительны. Сравнение четырех выборок по *H*-критерию Краскела – Уоллиса показало статистические значимые различия только в случае среднего балла успеваемости ($p \leq 0{,}05$). Это значит, что такая переменная, как курс, не влияет в целом на полученные результаты, однако влияет на успеваемость.

Согласно табличным данным различия в исследуемых показателях в группах мужчин и женщин незначительны (рис. 2). Сравнения двух выборок по *U*-критерию Манна – Уитни показали статистические значимые различия только в случае предрешенной идентичности

Таблица 1

Сводные данные распределения базовых психологических потребностей, статусов эго-идентичности, внешней / внутренней мотивации

	Всего		1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Автономия	36,55	7,2	38,12	6,289	37,25	6,688	33,43	7,934	35,6	10,237
Компетентность	28,12	5,3	27,5	6,803	28,45	4,751	27	3,958	29,4	7,57
Принадлежность	38,1	6,75	34,63	6,823	39,4	6,227	37	7,047	40	8,093
Автономная идентичность	20,4	4,36	21,63	4,749	20,15	4,614	20,14	3,485	19,8	4,74
Диффузная идентичность	12,8	5,51	12,5	4,276	12,1	5,515	14,57	6,399	13,6	7,057
Предрешенная идентичность	16,8	3,25	15,88	1,959	17,75	3,477	15,29	3,352	16,6	3,507
Внешняя мотивация	3,6	0,539	3,45	0,501	3,62	0,598	3,43	0,342	4	0,469
Внутренняя мотивация	3,91	0,56	3,82	0,463	4,03	0,531	3,79	0,628	3,74	0,467
Средний балл успеваемости	4,31	0,45	4,74	0,319	4,14	0,417	4,31	0,421	4,34	0,467

Примечание: M — среднее значение; SD — стандартное отклонение.

Таблица 2

Распределение переменных удовлетворенности потребностей, идентичности и среднего балла успеваемости у мужчин и женщин

	Всего		Мужчины		Женщины	
	M	SD	M	SD	M	SD
Автономия	36,55	7,2	37,53	6,86	36,07	7,44
Компетентность	28,12	5,3	28,76	4,95	27,81	5,53
Принадлежность	38,1	6,75	39	7,01	37,66	6,71
Автономная идентичность	20,4	4,36	19,38	3,77	20,88	4,6
Диффузная идентичность	12,8	5,51	12,23	4,71	13,07	5,92
Предрешенная идентичность	16,8	3,25	18,38	2,9	16,03	3,19

	Всего		Мужчины		Женщины	
	M	SD	M	SD	M	SD
Внешняя мотивация	3,6	0,539	3,71	0,454	3,55	0,576
Внутренняя мотивация	3,91	0,56	3,85	0,516	3,94	0,587
Средний балл успеваемости	4,31	0,45	4,15	0,29	4,38	0,49

Примечание: M — среднее значение; SD — стандартное отклонение.

($p \leq 0{,}05$). Это значит, что такая переменная, как пол, не влияет на полученные результаты.

Следовательно, такие побочные переменные, как пол и курс, не влияют на вычисление корреляции. Исключение может составлять влияние курса на средний балл успеваемости. Пол также может влиять на переменную «предрешенная идентичность». Однако она не будет фигурировать в наших дальнейших вычислениях.

Для проверки первой гипотезы о взаимосвязи уровня внутренней мотивации и среднего балла успеваемости была вычислена корреляция по *r*-критерию Спирмена между переменными внутренней мотивации и среднего балла зачетки. Гипотеза один не подтвердилась. Поскольку возможно влияние переменной «курс» на успеваемость, были вычислены корреляции между внутренней мотивацией и средним баллом успеваемости внутри каждой подвыборки (1–4 курс). Однако статистически значимых корреляций не было обнаружено. Возможно, также существуют другие переменные, влияющие на успеваемость. Например, способности.

Для проверки второй гипотезы о взаимосвязи внутренней мотивации и удовлетворенности потребностей в автономии была вычислена корреляция по *r*-критерию Спирмена. В результате была обнаружена статистически значимая связь ($r = 0{,}319$; $p \leq 0{,}05$). Гипотеза два подтвердилась. Способность человека ориентироваться на внутренние побуждающие силы взаимосвязана с возможностью самостоятельно контролировать свою жизнь и совершать выбор, ориентируясь на внутренние цели.

Для проверки третьей гипотезы о взаимосвязи диффузной идентичности с автономией была вычислена взаимосвязь диффузии эго-идентичности и степени удовлетворения потребности в автономии по *r*-критерию Спирмена. В результате была получена сильная обратная взаимосвязь ($r = -0{,}655$; $p \leq 0{,}01$). Кроме того, была получена прямая взаимосвязь между степенью удовлетворения потребности в автономии и автономной идентичностью ($r = 0{,}516$; $p \leq 0{,}01$). Гипотеза три подтвердилась. Это значит, что возможность самостоятельно контролировать свою жизнь и совершать выбор, ориентируясь на внутренние цели, взаимосвязана с интернализованным источником побуждения.

Для проверки четвертой гипотезы о внутренней мотивации, связанной с автономной идентичностью, была получена статистически значимая взаимосвязь между мотивацией и автономной идентичностью по *r*-критерию Спирмена ($r = 0{,}568$; $p \leq 0{,}01$). Гипотеза четыре подтвердилась. Это свидетельствует о том, что способность человека ориентироваться на внутренние побуждающие силы взаимосвязана с интернализованным источником побуждения.

В результате было доказано, что существует взаимосвязь удовлетворенности потребностей в автономии (внутренняя регуляция) с выраженностью автономной идентичности (внутренний локус побуждения). Другими словами, возможность самостоятельно контролировать свою жизнь и совершать выбор, ориентируясь на внутренние цели, взаимосвязана с интернализованным источником побуждения. Интернализованный источник побуждения и внутренняя регуляция как результат свободного выбора человека, в свою очередь, взаимосвязаны с внутренней мотивацией.

Заключение

Целью проведенного исследования было описание внутренней мотивации как результата успешной интеграции внешних объектов

во внутренний план личности, что связано с удовлетворенностью потребностей в автономии. Исследование строилось с опорой на модель мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана, в которой авторы описывали шесть видов мотивации (амотивация, четыре вида внешней мотивации и внутренняя мотивация) в зависимости от выраженности внутренней / внешней регуляции и внутреннего / внешнего локуса побуждения. С целью эмпирической проверки данная модель была адаптирована. Согласно авторской модели, удовлетворение потребности в автономии способствует формированию автономной идентичности в понимании Е. Л. Солдатовой. Автономная идентичность формируется после прохождения личностного кризиса и выстраивания собственных жизненных ориентиров и ценностей. Другими словами, при автономной идентичности происходит интернализация внешних мотивов и ценностей во внутренний план личности, что соответствует внутренней мотивации. Внешней стороной внутренней мотивации для студентов является уровень успеваемости.

В результате эмпирической проверки были подтверждены практически все гипотезы: внешнее давление и фрустрация личностной автономии связаны с невозможностью сформировать собственное представление о себе, о целях и выборе собственного пути, что способствует формированию внешней мотивации вместо внутренней. Верным является и обратный механизм, когда у человека удовлетворена потребность в автономии у него сформирована автономная идентичность, что соответствует формированию внутренней мотивации. Этот механизм реализуется благодаря итернализации внешних объектов во внутренний план личности, что возможно, когда потребность в автономии удовлетворена.

Из четырех гипотез не подтвердилась только первая — о взаимосвязи внутренней мотивации и успеваемости. Это может свидетельствовать о том, что существует такая побочная переменная, как способность. Еще одним фактором, исказившим результаты, может быть временной отрезок проведения исследования. Исследование проводилось в течение двух периодов студенческой жизни — учебного и сессионного, — поэтому стоит брать один период исследования, для того чтобы такая переменная, как внешнее давление, не исказила все данные.

Литература

1. **Гордеева Т. О.** Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 47–102.
2. **Гордеева Т. О.** Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. 2010. № 6. С. 17–32.
3. **Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н.** Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. №. 4. С. 96–107.
4. **Дергачева О. Е.** Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–121.
5. **Зиверт Х.** Тестирование личности / пер. с нем. В. А. Лаврентьева. М.: Интерэксперт; ИНФРА-М, 1998. 196 с.
6. **Корзун Н. В., Суворова И. Ю.** Определение границ феномена базовой психологической потребности в принадлежности // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 2 (59). С. 28–38. DOI: 10.51944/20738544_2022_2_28
7. **Лебедев М. А., Палатов С. Ю., Ковров Г. В.** Неврозы (клиника, динамика, терапия) // РМЖ. Медицинское обозрение. 2013. Т. 21. № 3. С. 165–168.
8. **Леонтьев А. Н.** Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: Изд-во Московского университета, 1971. 40 с.
9. **Леонтьев Д. А.** Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3–18.
10. **Малер М. С., Пайн Ф., Бергман А.** Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация: пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2018. 413 с.

11. **Солдатова Е. Л., Шляпникова И. А.** Связь эго-идентичности и личностной зрелости // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 29–33. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-ego-identichnosti-i-lichnostnoy-zrelosti (дата обращения: 10.11.2022).

12. **Суворова И. Ю.** Нарушение структуры социальной идентичности в результате социальной эксклюзии // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 4. С. 34–55. DOI: 10.17759/sps.2016070403

13. **Суворова И. Ю., Бабий А. А., Корзун Н. В.** Адаптация общей шкалы удовлетворения базовых психологических потребностей Э. Деси и Р. Райана // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 1-2. С. 55–66.

14. **Deci E. L.** Intrinsic motivation. New York: Springer, 1975. XI, 324 p. DOI: 10.1007/978-1-4613-4446-9

15. **Deci E. L., Nezlek J., Sheinman L.** Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. Vol. 40. P. 1–10.

16. **Deci E. L., Ryan R. M.** The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. № 4. P. 227–268.

17. **Flum H., Lavi-Yudelevitch M.** Adolescents' relatedness and identity formation: a narrative study // Journal of Social and Personal Relationships. 2002. Vol. 19. № 4. P. 527–548. DOI: 10.1177/0265407502019004161

18. **Hattori Y.** Social withdrawal in Japanese youth // Journal of Trauma Practice. 2006. Vol. 4. № 3–4. P. 181–201. DOI: 10.1300/J189v04n03_01

19. **Kilday J. E., Ryan A. M.** The intersection of the peer ecology and teacher practices for student motivation in the classroom // Educational Psychology Review. 2022. Vol. 34. № 4. P. 2095–2127.

20. **Martela F., Riekki T. J. J.** Autonomy, competence, relatedness, and beneficence: A multicultural comparison of the four pathways to meaningful work // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. P. 1157.

21. **Ryan R. M.** Psychological needs and the facilitation of integrative processes // Journal of Personality. 1995. Vol. 63. № 3. P. 397–427.

22. **Ryan R. M., Bradshaw E., Deci E. L.** A history of human motivation theories // The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology. Cambridge University Press, 2019. P. 391–411.

23. **Ryan R. M., Connell J. P.** Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. № 57 (5). P. 749–761. DOI: 10.1037//0022-3514.57.5.749

24. **Ryan R. M., Deci E. L.** Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. № 1. P. 54–67.

25. **Ryan R. M., Deci E. L.** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

26. **Ryan R. M., Deci E. L.** Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publications, 2017. 756 p.

27. **Ryan R. M., Deci E. L., Vansteenkist M., Soenens B.** Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior // Motivation Science. 2021. Vol. 7. № 2. P. 1–47. DOI: 10.1037/mot0000194

28. **Ryan R. M., Grolnick W. S.** Origins and pawns in the class-room: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 50. P. 550–558.

29. **Ryan R. M., Kuhl J., Deci E. L.** Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development // Development and Psychopathology. 1997. Vol. 9. № 4. P. 701–728.

30. **Ryan R. M., Stiller J., Lynch J. H.** Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem // Journal of Early Adolescence. 1994. Vol. 14. P. 226–249.

31. Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting / K. J. Bartholomew et al. // Personality and Social Psychology Bulletin. 2011. Vol. 37. № 11. P. 1459–1473.

32. **Skinner B. F.** Some contributions of an experimental analysis of behavior to psychology as a whole // American Psychologist. 1953. Vol. 8. № 2. P. 69–78. DOI: 10.1037/h0054118

33. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory / J. L. Howard et al. // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16. № 6. P. 1300–1323.

34. **Tajfel H., Turner J.** An integrative theory of inter-group conflict // The social psychology of inter-group relations / ed. by W. G. Austin, S. Worchel. Monterey, CA: Brooks, 1979. P. 33–47.

35. Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory / D. González-Cutre et al. // Motivation and Emotion. 2020. Vol. 44. № 2. P. 295–314.

36. **Vallerand R. J.** Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation // Advances in Experimental Social Psychology. 1997. Vol. 29. P. 271–360.

37. **Van den Broeck A., Ferris D. L., Chu-Hsiang Chang, Rosen C. C.** A review of self-determination theory's basic psychological needs at work // Journal of Management. 2016. Vol. 42. № 5. P. 1195–1229.

38. **Wang C. K. J., Woon C. L., Ying H. K., Lit K. C.** Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory |// Heliyon. 2019. Vol. 5. № 7. e01983. DOI: 10.1016/j.heliyon.2019.e01983

References

1. **Gordeeva T. O.** Motivaciya dostizheniya: teorii, issledovaniya, problemy` [Motivation of achievement: theories, research, problems] // Sovremennaya psixologiya motivacii [Modern psychology of motivation] / pod red. D. A. Leont`eva. M.: Smy`sl, 2002. P. 47–102.

2. **Gordeeva T. O.** Motivy` uchebnoj deyatel`nosti uchashhixsya srednix i starshix klassov sovremennoj massovoj shkoly` [Motives of educational activity of middle and high school students of modern mass schools] // Psixologiya obucheniya [Psychology of Learning]. 2010. № 6. P. 17–32.

3. **Gordeeva T. O., Sy`chev O. A., Osin E. N.** Oprosnik «Shkaly` akademicheskoj motivacii» ["Academic motivation scales" questionnaire] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. 2014. Vol. 35. № 4. P. 96–107.

4. **Dergacheva O. E.** Avtonomiya i samodeterminaciya v psixologii motivacii: teoriya E`. Desi i R. Rajana [Autonomy and self-determination in the psychology of motivation: the theory of E. Desi and R. Ryan] // Sovremennaya psixologiya motivacii [Modern psychology of motivation] / pod red. D. A. Leont`eva. M.: Smy`sl, 2002. P. 103–121.

5. **Zivert X.** Testirovanie lichnosti [Personality testing] / perevod s nemeczkogo V. A. Lavrent`eva. M.: Intere`kspert; INFRA-M, 1998. 196 p.

6. **Korzun N. V., Suvorova I. Yu.** Opredelenie granicz fenomena bazovoj psixologicheskoj potrebnosti v prinadlezhnosti [Looking toward the boundaries of the phenomenon of the basic psychological need for relatedness] // Aktual`ny`e problemy` psixologicheskogo znaniya [Actual Problems of Psychological Knowledge]. 2022. № 2 (59). P. 28–38. DOI: 10.51944/20738544_2022_2_28

7. **Lebedev M. A., Palatov S. Yu., Kovrov G. V.** Nevrozy` (klinika, dinamika, terapiya) [Neuroses (clinic, dynamics, therapy)] // RMZh. Medicinskoe obozrenie [RMJ (Russian Medical Journal). Medical Review]. 2013. T. 21. № 3. P. 165–168.

8. **Leont`ev A. N.** Potrebnosti, motivy` i e`mocii: konspekt lekcij [Needs, motives and emotions: lecture notes]. M.: Izdatel`stvo Moskovskogo universiteta, 1971. 40 p.

9. **Leont`ev D. A.** Ponyatie motiva u A. N. Leont`eva i problema kachestva motivacii [A. N. Leontiev's concept of motive and the issue of the quality of motivation] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya [Moscow University Psychology Bulletin]. 2016. № 2. P. 3–18.

10. **Maler M. S., Pajn F., Bergman A.** Psixologicheskoe rozhdenie chelovecheskogo mladencza. Simbioz i individuaciya [The psychological birth of a human baby. Symbiosis and individuation] / perevod s anglijskogo. M.: Kogito-Centr, 2018. 413 p.

11. **Soldatova E. L., Shlyapnikova I. A.** Svyaz` e`go-identichnosti i lichnostnoj zrelosti [Correlation between ego-identity and maturity of personality] // Psixologiya. Psixofiziologiya [Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology]. 2015. Vol. 8. № 1. P. 29–33. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-ego-identichnosti-i-lichnostnoy-zrelosti (date of access: 10.11.2022).

12. **Suvorova I. Yu.** Narushenie struktury` social`noj identichnosti v rezul`tate social`noj e`ksklyuzii [The distortion of social identity structure as a result of social exclusion] // Social`naya psixologiya i obshhestvo [Social Psychology and Society]. 2016. Vol. 7. № 4. P. 34–55. DOI: 10.17759/sps.2016070403

13. **Suvorova I. Yu., Babij A. A., Korzun N. V.** Adaptaciya obshhej shkaly` udovletvoreniya bazovy`x psixologicheskix potrebnostej E`. Desi i R. Rajana [Adaptation of E. Deci and R. Ryan's basic psychological need satisfaction scales] // Aktual`ny`e problemy` psixologicheskogo znaniya [Actual Problems of Psychological Knowledge]. 2021. №. 1-2. P. 55–66.

14. **Deci E. L.** Intrinsic motivation. New York: Springer, 1975. XI, 324 p. DOI: 10.1007/978-1-4613-4446-9

15. **Deci E. L., Nezlek J., Sheinman L.** Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. Vol. 40. P. 1–10.

16. **Deci E. L., Ryan R. M.** The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. № 4. P. 227–268.

17. **Flum H., Lavi-Yudelevitch M.** Adolescents' relatedness and identity formation: a narrative study // Journal of Social and Personal Relationships. 2002. Vol. 19. № 4. P. 527–548. DOI: 10.1177/0265407502019004161

18. **Hattori Y.** Social withdrawal in Japanese youth // Journal of Trauma Practice. 2006. Vol. 4. № 3–4. P. 181–201. DOI: 10.1300/J189v04n03_01

19. **Kilday J. E., Ryan A. M.** The intersection of the peer ecology and teacher practices for student motivation in the classroom // Educational Psychology Review. 2022. Vol. 34. № 4. P. 2095–2127.

20. **Martela F., Riekki T. J. J.** Autonomy, competence, relatedness, and beneficence: A multicultural comparison of the four pathways to meaningful work // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. P. 1157.

21. **Ryan R. M.** Psychological needs and the facilitation of integrative processes // Journal of Personality. 1995. Vol. 63. № 3. P. 397–427.

22. **Ryan R. M., Bradshaw E., Deci E. L.** A history of human motivation theories // The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology. Cambridge University Press, 2019. P. 391–411.

23. **Ryan R. M., Connell J. P.** Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. № 57 (5). P. 749–761. DOI: 10.1037//0022-3514.57.5.749

24. **Ryan R. M., Deci E. L.** Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. № 1. P. 54–67.

25. **Ryan R. M., Deci E. L.** Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

26. **Ryan R. M., Deci E. L.** Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publications, 2017. 756 p.

27. **Ryan R. M., Deci E. L., Vansteenkist M., Soenens B.** Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior // Motivation Science. 2021. Vol. 7. № 2. P. 1–47. DOI: 10.1037/mot0000194

28. **Ryan R. M., Grolnick W. S.** Origins and pawns in the class-room: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 50. P. 550–558.

29. **Ryan R. M., Kuhl J., Deci E. L.** Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development // Development and Psychopathology. 1997. Vol. 9. № 4. P. 701–728.

30. **Ryan R. M., Stiller J., Lynch J. H.** Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem // Journal of Early Adolescence. 1994. Vol. 14. P. 226–249.

31. Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting / K. J. Bartholomew et al. // Personality and Social Psychology Bulletin. 2011. Vol. 37. № 11. P. 1459–1473.

32. **Skinner B. F.** Some contributions of an experimental analysis of behavior to psychology as a whole // American Psychologist. 1953. Vol. 8. № 2. P. 69–78. DOI: 10.1037/h0054118

33. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory / J. L. Howard et al. // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16. № 6. P. 1300–1323.

34. **Tajfel H., Turner J.** An integrative theory of inter-group conflict // The social psychology of inter-group relations / ed. by W. G. Austin, S. Worchel. Monterey, CA: Brooks, 1979. P. 33–47.

35. Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory / D. González-Cutre et al. // Motivation and Emotion. 2020. Vol. 44. № 2. P. 295–314.

36. **Vallerand R. J.** Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation // Advances in Experimental Social Psychology. 1997. Vol. 29. P. 271–360.

37. **Van den Broeck A., Ferris D. L., Chu-Hsiang Chang, Rosen C. C.** A review of self-determination theory's basic psychological needs at work // Journal of Management. 2016. Vol. 42. № 5. P. 1195–1229.

38. **Wang C. K. J., Woon C. L., Ying H. K., Lit K. C.** Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory // Heliyon. 2019. Vol. 5. № 7. e01983. DOI: 10.1016/j.heliyon.2019.e01983

УДК 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.09

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСПЕШНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ

Е. Н. Андрущак,
РУТ (МИИТ), Москва,
andrushchak.katrin@gmail.com

Статья представляет собой результаты исследования взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей студентов и успешности изучения китайского языка. Во введении обсуждается психологическая специфика изучения китайского языка, а также обосновывается актуальность темы исследования. Обучение китайскому языку включает в себя ряд психологических особенностей. Понимание и принятие во внимание этих особенностей может повысить эффективность и результативность обучения. Индивидуальные личные характеристики учащихся, которые могут способствовать успешному изучению китайского языка, до сих пор изучены недостаточно и требуют дальнейших исследований.

В исследовании применены методики, с помощью которых были выявлены индивидуальные психологические особенности студентов, изучающих китайский язык, измерены познавательные особенности, а также субъективная оценка успешности изучения китайского языка. Подробно рассматриваются результаты корреляционного анализа индивидуально-личностных особенностей студентов и успешности в освоении ими китайского языка. Исследования показали, что развитие образного мышления усиливает творческий подход и способствует запоминанию, что критически важно для освоения сложного китайского языка и приводит к более продуктивным методикам обучения. Интеграция символического и образного мышления повышает аналитические и познавательные способности учащихся, способствуя улучшению учебных результатов.

Обсуждаются также основные выводы по итогам проведенного исследования и определяются дальнейшие направления для изучения данной темы; предлагается исследовать влияние других психологических и когнитивных факторов на изучение китайского языка. В частности, интерес представляет изучение влияния стратегий обучения, мотивационных факторов и роли социальной поддержки в процессе изучения китайского языка. Кроме того, полезным может быть исследование влияния онлайн-технологий и цифровых инструментов на эффективность изучения китайского языка, учитывая современные тенденции в образовании. Представляет интерес изучение долгосрочного влияния интенсивности и регулярности языковой практики на уровень владения китайским языком, включая аспекты как устной, так и письменной речи.

Ключевые слова: китайский язык, изучение иностранного языка, психологические особенности, познавательные особенности, образное мышление.

Для цитаты: Андрущак Е. Н. Психологические особенности успешности изучения китайского языка студентами // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 115–123. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.09

Андрущак Екатерина Николаевна, старший преподаватель Российского университета транспорта (МИИТ), аспирантка Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.
E-mail: andrushchak.katrin@gmail.com
ORCID: 0009-0005-2043-0838

© Андрущак Е. Н., 2023

UDC 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.09

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SUCCESS OF STUDENTS LEARNING CHINESE

E. N. Andrushchak,
RUT, Moscow,
andrushchak.katrin@gmail.com

This article presents the results of the study of the relationship between the individual psychological characteristics of students and the success of learning Chinese. The introduction of the article discusses the psychological specifics of learning Chinese, and substantiates the relevance of the topic of the research. The Chinese language teaching has a number of psychological features. Understanding and taking into account these features can improve the effectiveness and efficiency of learning. The individual personal characteristics of students, which can contribute to the successful study of the Chinese language, are still insufficiently studied and require further research.

The article applied techniques that identified the individual psychological characteristics of students learning Chinese, measured cognitive characteristics, as well as a subjective assessment of the success of learning Chinese. The results of the correlation analysis of individual and personal characteristics of students and their success in mastering the Chinese language are considered in detail. Research has shown that the development of imaginative thinking enhances creativity and promotes memorization, which is critically important for mastering complex Chinese and leads to more productive teaching methods. The integration of symbolic and imaginative thinking enhances students' analytical and cognitive abilities, contributing to improved learning outcomes.

The main conclusions of the research are also discussed and further directions for studying this topic are determined. For further research, it is proposed to investigate the influence of other psychological and cognitive factors on learning Chinese. In particular, the study of the influence of learning strategies, motivational factors and the role of social support in the process of learning Chinese is of interest. In addition, it may be useful to study the impact of online technologies and digital tools on the effectiveness of learning Chinese, taking into account current trends in education. Studying the long-term impact of the intensity and regularity of language practice on the level of Chinese language proficiency, including aspects of both oral and written speech is also of interest.

Keywords: The Chinese language, learning the foreign language, psychological characteristics, cognitive characteristics, imaginative thinking.

For citation: Andrushchak E. N. Psychological features of the success of students learning Chinese // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 4 (48). P. 115–123. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.09

Andrushchak Ekaterina Nikolaevna, Senior Lecturer at the Russian University of Transport, Postgraduate Student at the Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: andrushchak.katrin@gmail.com
ORCID: 0009-0005-2043-0838

Введение

Китайский язык, принадлежащий к сино-тибетской языковой семье, является одним из наиболее распространенных языков современности и включает в себя множество диалектов. Он является официальным языком в Китае, Тайване и Сингапуре, и на нем говорит более миллиарда человек по всему миру [9, с. 69]. В отличие от других языков китайский состоит из иероглифов, каждый из которых представляет собой отдельное слово. Большинство из более чем 80 тысяч иероглифов используется в классической китайской литературе.

Анализируя структуру китайского языка, исследователи отмечают психологические особенности его изучения [5, с. 107; 9, с. 70].

В китайском языке прослеживается строгая иерархия, отражающая конфуцианские

традиции в семье и обществе, где каждый должен выполнять свои обязанности и уважать старших. В языке это отражается в использовании глаголов различной иерархии в зависимости от социального статуса собеседника.

Китайский язык богат словами и фразами, выражающими вежливость, что является результатом коллективного сознания китайского народа.

Как известно, большинство иероглифов также носят изобразительный характер, происходя от рисунков и изображений предметов, что позволяет использовать ассоциативное мышление при их запоминании и интерпретации. Уникальные характеристики китайского языка требуют особого подхода в обучении, основанного на глубоком осознании связанной с ним культуры и традиций. Каждый иероглиф в китайском языке представляет собой не просто символ, а сложную графическую конструкцию, несущую в себе целое слово или фразу, что отличает его от других систем письма своим богатым символическим содержанием [12, с. 722].

Тональная система китайского языка, включающая четыре основных тона и один нейтральный, является значительной когнитивной сложностью для обучающихся, не привыкших к тональным языкам. Правильное произнесение слов с учетом интонации критически важно для передачи смысла, что представляет собой уникальную задачу. Люди с музыкальным образованием могут обладать преимуществом в освоении тонов, в то время как для других овладение этим аспектом может стать продолжительной психологической проблемой [12, с. 730].

Процесс изучения китайского языка включает в себя множество психологических аспектов. Осознание и учет этих аспектов могут сделать обучение более продуктивным и результативным. При этом психологические особенности студентов, которые бы способствовали успешному освоению китайского языка, остаются очень мало изученными. Среди научной литературы можно выделить работы, посвященные методологии изучения китайского языка таких авторов, как О. А. Масловец [8], И. В. Кочергин [4]. Изучение иностранных языков с психологической точки зрения отражено в работах М. М. Конколь [3], Ю. В. Курдюмовой [7], Е. В. Кулманаковой [5] Однако исследование психологических особенностей студентов, изучающих китайский язык, изучено недостаточно, что и определяет актуальность представленного исследования и необходимость дальнейших разработок данного направления.

Методика

Цель исследования — изучить взаимосвязь между индивидуально-личностными особенностями студентов и успешностью изучения китайского языка.

В рамках исследования концепция «успешность в изучении китайского языка» может быть определена следующим образом: термин относится к оценке учащимися своих собственных успехов и прогресса в изучении китайского языка на основе их личном восприятии. Личная оценка не связана с достижением определенного уровня владения языком по какой-либо стандартной системе оценок (как HSK для китайского), а является самооценкой собственных навыков и знаний.

Элементы успешности включают:

- ✓ запоминание китайских иероглифов: это означает способность студентов запоминать, вспоминать иероглифы, узнавать их и понимать их значение;
- ✓ чтение иероглифов: это включает в себя способность учащихся читать и понимать иероглифы в тексте, осознавая их функции и применение в различных языковых контекстах;
- ✓ понимание тональности: это способность студентов различать тоновые нюансы в китайском языке, что критически важно для понимания слов и их значений, учитывая, что разные тона могут менять значение слова;
- ✓ воспроизведение тональности: это способность студентов правильно использовать тональность в своей речи, что необходимо для эффективного и понятного общения на китайском языке.

Такое определение помогает точно установить, что исследуется и какие элементы изучения китайского языка оцениваются. Субъективный характер оценки подчеркивает, что она основывается на личной оценке учащихся

своих навыков и достижений, а не на объективных мерах или стандартизированных тестах, что также позволяет сравнивать студентов с разными уровнями владения языком, поскольку в этом понимании успех в освоении не зависит от уровня владения языком.

Для проведения исследования были применены следующие методы:

1) тест на образное мышление Дж. Брунера [1, с. 110];

2) опросник когнитивной флексибильности Дж. Денниса и Дж. Вандервола в адаптации С. С. Кургиняна и Е. А. Осаволюк [6, с. 116];

Успешность изучения китайского языка была исследована при помощи опросника отношения к китайскому языку, включающего объективные и субъективные показатели успешности его освоения. В опросник были включены следующие вопросы: пол, возраст, курс, учебная группа; субъективная оценка успешности освоения разных аспектов китайского языка — чтение иероглифов, их написание, понимание и воспроизведение тональности; академическая успеваемость (средний балл) по китайскому языку, а также оценка за последний экзамен или тест.

Выборка исследования: 207 студентов разных курсов, изучающих китайский язык. Из них 121 девушка и 86 юношей, средний возраст M = 19,33, SD = 1,90. Студентов первого курса — 78, студентов второго курса — 45, студентов третьего курса — 60, студентов четвертого курса — 15, студентов магистратуры — 9.

Был проведен корреляционный анализ взаимосвязей успешности изучения китайского языка с индивидуально-личностными особенностями обучающихся при помощи параметрического критерия корреляции Пирсона. Все статистические расчеты были проведены при помощи программы SPSS 24.0.

Результаты и их обсуждение

В исследовании был проведен корреляционный анализ субъективной успешности изучения китайского языка, академической успеваемости и различных показателей индивидуально-психологических особенностей. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи успешности изучения китайского языка с видами мышления студентов представлены в таблице 1.

Из данных, представленных в таблице 1, следует, что способность к запоминанию и чтению иероглифов значимо связана с предметным мышлением ($r = 0{,}166$, $p \leq 0{,}05$), символическим мышлением ($r = 0{,}242$, $p \leq 0{,}01$) и креативностью ($r = 0{,}141$, $p \leq 0{,}05$). Учащиеся, склонные к практичному мышлению, обычно лучше осваивают иероглифы, так как они могут более эффективно соотносить языковые символы с их значением и контекстом, что критично для понимания иероглифического языка.

Символическое мышление, включающее логические правила и абстрактное мышление, также играет важную роль. Оно помогает студентам анализировать структуру и взаимосвязи иероглифов, что способствует глубокому пониманию китайского языка [15, с. 206].

В этом контексте примечательны наблюдения синолога Андрея Девятова о различиях в мышлении китайцев и представителей других культур, связанных с иероглифической письменностью: «Китайцы мыслят конкретно-символически, в отличие от большинства других культур, где преобладает абстрактно-понятийное мышление... В большинстве культур путь познания обычно начинается с непосредственного наблюдения, ведет к абстрактному мышлению и затем к практическому применению, тогда как у китайцев он ориентирован на конкретное мышление с последующей практикой» [2, с. 37].

Креативность, выражающаяся в создании уникальных идей и решений, значительно влияет на изучение китайского языка. Она позволяет студентам отходить от традиционных методов, находить новые подходы для запоминания и использования иероглифов и решать возникающие в процессе обучения проблемы.

Способность к написанию иероглифов значимо связана с образным мышлением ($r = 0{,}171$, $p \leq 0{,}05$), которое включает визуальное восприятие и представление информации. Этот навык особенно ценен при изучении визуально-ориентированных китайских иероглифов. Студенты с развитым образным

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи успешности изучения китайского языка с видами мышления студентов

	Предметное мышление	Символическое мышление	Знаковое мышление	Образное мышление	Креативность
Запоминание и чтение иероглифов	**0,166***	**0,242****	0,131	0,080	**0,141***
Написание иероглифов	0,137	0,127	0,062	**0,171***	0,097
Понимание тональности	**0,185****	0,069	0,136	–0,093	0,079
Воспроизведение тональности	0,138	**0,161***	**0,182****	0,062	**0,168***
Общая успешность изучения	**0,215****	**0,202****	**0,176***	0,074	**0,166***
Академическая успеваемость	0,053	0,129	0,051	**0,150***	0,138

Примечание: * — уровень значимости $p \leq 0{,}05$, ** — уровень значимости $p \leq 0{,}01$.

мышлением лучше визуализируют и запоминают иероглифы, используя визуальные ассоциации и мнемотехнику, что улучшает общую эффективность обучения.

Таким образом, для улучшения навыков написания иероглифов необходимо развивать у студентов образное мышление. Занятия могут включать в себя упражнения на визуальное представление иероглифов, практику их написания с акцентом на структуру и форму, а также применение разнообразных мнемотехнических подходов для улучшения запоминания.

Данные из таблицы 1 также показывают, что восприятие тональности звуков и слов в китайском языке значимо коррелирует с предметным мышлением ($r = 0{,}185$, $p \leq 0{,}01$). Это связано с тем, что предметное мышление, ориентированное на практическое применение и конкретные примеры, облегчает понимание физических характеристик звука, таких как высота тона, длительность и интонация. Студенты, обладающие этим типом мышления, лучше распознают и воспроизводят тоновые нюансы, что является ключевым для понимания и правильного использования китайского языка, в котором изменение тона может кардинально изменить значение слова [20, с. 715].

Воспроизведение тональности звуков и слов значимо связано с символическим мышлением ($r = 0{,}161$, $p \leq 0{,}05$), знаковым мышлением ($r = 0{,}182$, $p \leq 0{,}01$) и креативностью ($r = 0{,}168$, $p \leq 0{,}05$). Символическое мышление, связанное с интерпретацией абстрактных символов и концепций, способствует лучшему освоению тональности. В контексте китайского языка это может означать способность связывать определенные звуки с абстрактными символами или понятиями, улучшая тем самым их запоминание и воспроизведение. Студенты с высоким уровнем символического мышления могут более эффективно осваивать систему тональности, воспринимая ее не просто как набор звуков, а как систему символов с определенными правилами и значениями.

Знаковое мышление, ориентированное на логическую обработку и структурирование информации, играет ключевую роль в понимании и воспроизведении сложных языковых систем, таких как тональность в китайском языке. Учащиеся, обладающие таким мышлением, эффективнее анализируют и применяют языковые правила, связанные с тонами, что способствует точному воспроизведению звуков и слов.

Креативность в изучении тональности может включать в себя разработку новаторских методов запоминания и воспроизведения тонов, применение нетрадиционных обучающих подходов и адаптацию к сложным языковым задачам. Творческие студенты способны находить уникальные решения, такие как использование музыкальных инструментов для имитации тонов или создание визуальных и аудиальных ассоциаций для каждого тона.

В целом эти виды мышления обеспечивают более глубокий и осознанный подход

к изучению тональности в китайском языке. Развивая символическое и знаковое мышление, а также креативность, можно существенно улучшить способность студентов к точному и осмысленному воспроизведению тональности, что является важным аспектом владения китайским языком.

Общая успешность в изучении китайского языка значимо связана с предметным ($r = 0{,}215$, $p \leq 0{,}01$), символическим ($r = 0{,}202$, $p \leq 0{,}01$), знаковым мышлением ($r = 0{,}176$, $p \leq 0{,}05$) и креативностью ($r = 0{,}166$, $p \leq 0{,}05$). Предметное мышление способствует конкретному и практическому пониманию языка, что важно для освоения грамматики, лексики и написания иероглифов. Студенты, склонные к этому типу мышления, эффективнее работают с языком на практическом уровне, например при выполнении языковых упражнений или в реальных коммуникативных ситуациях.

Символическое мышление облегчает абстрактное понимание и интерпретацию языковых структур, что критически важно для осмысления грамматических правил и особенностей китайского языка. Учащиеся с развитым символическим мышлением лучше усваивают сложные языковые концепции и эффективно используют их в устной и письменной речи. Знаковое мышление, связанное с логическим анализом и систематизацией информации, важно для понимания и использования языковых правил и структур. Этот тип мышления особенно полезен для разбора сложной структуры китайского языка, включая особенности иероглифов и тональности.

Креативность играет ключевую роль в разработке новаторских методов обучения и запоминания, особенно в изучении такого сложного языка, как китайский. Студенты, применяющие творческий подход к обучению, часто открывают более эффективные способы освоения языка, что положительно сказывается на их успехах. Исследование И. А. Новиковой и коллег [19, с. 24] подчеркивает, что креативность является значимым фактором успешного изучения иностранных языков.

Комбинированное влияние четырех аспектов мышления обеспечивает комплексный и многоаспектный подход к изучению китайского языка. Развитие обозначенных мыслительных навыков может улучшить понимание, восприятие и применение китайского языка студентами, делая процесс обучения более продуктивным и успешным.

Кроме того, установлено, что академическая успеваемость значимо связана с образным мышлением ($r = 0{,}150$, $p \leq 0{,}05$). Образное мышление полезно для осмысления сложных концепций, которые легче усваиваются через визуализацию. Образное мышление способствует лучшему пониманию и запоминанию информации через визуальные ассоциации, улучшая обучаемость студентов и их способность решать проблемы в различных областях знаний.

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа взаимосвязи успешности изучения китайского языка с когнитивной флексибельностью студентов.

Согласно данным таблицы 2, академическая успеваемость имеет значимую отрицательную корреляцию со стратегией контроля ($r = -0{,}234$, $p \leq 0{,}01$). Шкала «контроль» отображает восприятие человеком сложных ситуаций как поддающихся контролю, и в рамках данного исследования это может быть истолковано следующим образом.

Стратегия контроля включает в себя стремление управлять ситуациями и контролировать их исход, что часто связано с желанием порядка, предсказуемости и структурированности. В образовательной среде это может выражаться в жестком следовании правилам, инструкциям и установленным процедурам. Избыточная фиксация на контроле может снижать гибкость мышления и способность адаптироваться к новым или меняющимся условиям, что особенно значимо в учебном процессе, где требуется адаптивность и критическое мышление.

Студенты, слишком фокусирующиеся на контроле, могут сталкиваться с трудностями при выполнении творческих или нетипичных заданий, а также при адаптации к новым обучающим методикам или неожиданным вопросам и темам [16, с. 23]. Подход, основанный на контроле, может ограничивать возможности для экспериментов и исследований, которые являются важными аспектами обучения и личностного развития.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи успешности изучения китайского языка с когнитивной флексибельностью студентов

	Альтернатива	Контроль
Запоминание и чтение иероглифов	0,103	0,025
Написание иероглифов	–0,030	–0,086
Понимание тональности	0,071	0,081
Воспроизведение тональности	0,112	0,057
Общая успешность изучения	0,087	0,027
Академическая успеваемость	0,050	**–0,234****

Примечание: * — уровень значимости $p \leq 0,05$, ** — уровень значимости $p \leq 0,01$.

Исследование подчеркивает значимость гибкости и адаптивности для академического успеха. Студенты, умеющие адаптироваться к новым обстоятельствам и применять нестандартные решения, часто добиваются больших успехов в образовании, в отличие от тех, кто стремится контролировать каждый аспект своего обучения.

Выводы

Проведенное исследование подтвердило, что успех в изучении китайского языка зависит от оптимизации психолого-педагогических методов, гармонично соединяющих в себе различные виды образовательной деятельности, направленных на развитие исследуемых индивидуальных психологических особенностей студентов.

Было выявлено, что развитие образного мышления способствует креативности и улучшению запоминания, что важно для освоения сложного китайского языка и ведет к более эффективным методам обучения. Сочетание символического и образного мышления повышает аналитические и познавательные способности студентов, улучшая академические результаты.

Для успешной академической успеваемости важно развивать гибкость мышления, применяя различные методики, тем самым способствуя более результативной адаптации и межкультурной коммуникации для лучшего освоения языка и проникая глубже в его структуру.

В заключение исследования можно отметить, что успешность изучения китайского языка тесно связана с рядом индивидуально-психологических особенностей студентов. Особое значение имеют такие факторы, как образное, предметное, символическое и знаковое мышление, креативность. Эти аспекты влияют на способность студентов к запоминанию и пониманию иероглифов, восприятию тональности, а также на их общий успех в освоении языка, включая адаптацию к культурным различиям.

В дальнейшем предлагается исследовать влияние других психологических и когнитивных факторов на изучение китайского языка. В частности, интерес представляет изучение влияния стратегий обучения, мотивационных факторов и роли социальной поддержки в процессе изучения китайского языка. Кроме того, полезным может быть исследование влияния онлайн-технологий и цифровых инструментов на эффективность изучения китайского языка, учитывая современные тенденции в образовании.

Кроме того, представляет интерес изучение долгосрочного влияния интенсивности и регулярности языковой практики на уровень владения китайским языком, включая аспекты как устной, так и письменной речи. Исследование различий в процессе изучения китайского языка между носителями различных языков также может предоставить ценную информацию о специфике языкового обучения и возможных методах его оптимизации.

Литература

1. **Ганзен В. А., Малышев К. Б., Огинец Л. В.** Практикум по психологии профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2001. 175 с.
2. **Девятов А.** Китайская специфика: как понял ее я в разведке и бизнесе: монография. М.: Муравей, 2002. 328 с.
3. **Конколь М. М.** Психология и ее роль в изучении иностранных языков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2018. № 3. С. 59–64.
4. **Кочергин И. В.** Очерки методики обучения китайскому языку. М.: Муравей, 2000. 160 с.
5. **Кулманакова Е. В.** Психология студентов и развитие их мотивации к изучению китайского языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12-2. С. 105–110.
6. **Кургинян С. С., Осаволюк Е. Ю.** Опросник когнитивной флексибильности (CFI): адаптация на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2. С. 105–119. DOI: 10.7868/S0205959218020101
7. **Курдюмова Ю. В.** Психологические основы использования драматизации в обучении иностранным языкам // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2010. № 1 (5). С. 108–112.
8. **Масловец О. А.** Основы обучения китайскому языку в вузе и школе: теория и практика: учеб. пособие. 3-е изд. М.: ИД «ВКН», 2019. 264 с.
9. **Сюй Л.** Основные расхождения в системах русского и китайского языков, создающие трудности при изучении русского языка китайцами и китайского языка русскими // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2017. Т. 14. № 4. С. 68–71. DOI: 10.14529/ling170411
10. **Agudo J. de D. M.** Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education. Springer, 2018. 406 p.
11. **Boudreau C., MacIntyre P. D., Dewaele J. M.** Enjoyment and anxiety in second language communication: an idiodynamic approach // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2018. Vol. 8. P. 149–170. DOI: 10.14746/ssllt.2018.8.1.7
12. **Chow B. W., Chiu H. T., Wong S. W.** Anxiety in reading and listening English as a foreign language in Chinese undergraduate students // Language Teaching Research. 2018. Vol. 22. P. 719–738. DOI: 10.1177/1362168817702159
13. **Culhane S. F.** An intercultural interaction model: acculturation attitudes in second language acquisition // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2004. Vol. 1. № 1. P. 50–61.
14. **Dewaele J. M., Li C.** Emotions in SLA // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2018. Vol. 8. № 1. P. 15–19. DOI: 0.14746/ssllt.2018.8.1.1
15. **Dörnyei Z.** The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2019. 342 p.
16. **Jiang Y., Dewaele J. M.** How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? // System. 2019. № 82. P. 13–25. DOI: 10.1016/j.system.2019.02.017
17. **Khajavy G. H., MacIntyre P. D., Barabadi E.** Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research // Studies in Second Language Acquisition. 2018. Vol. 40. P. 605–624.
18. **Li C., Dewaele J.-M., Jiang G.** The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China // Applied Linguistics Review. 2019. Vol. 11. № 3. P. 485–510. DOI: 10.1515/applirev-2018-0043
19. **Novikova I. A., Berisha N. S., Novikov A. L., Shlyakhta D. A.** Creativity and personality traits as foreign language acquisition predictors in university linguistics students // Behavioral Science. 2020. Vol. 10. № 1. P. 12–35. DOI: 10.3390/bs10010035
20. **Saito K., Dewaele J.-M., Abe M., In'nami Y.** Motivation, emotion, learning experience and second language comprehensibility development in classroom settings // Language Learning. 2018. Vol. 68. № 3. P. 709–743. DOI: 10.1111/lang.12297

References

1. **Ganzen V. A., Maly`shev K. B., Oginecz L. V.** Praktikum po psixologii professional`noj deyatel`nosti [A workshop on the psychology of professional activity]. SPb.: Piter, 2001. 175 p.

2. **Devyatov A.** Kitajskaya specifika: kak ponyal ee ya v razvedke i biznese [Chinese specifics: how I understood it in intelligence and business]. M.: Muravej, 2002. 328 p.

3. **Konkol` M. M.** Psixologiya i ee rol` v izuchenii inostranny`x yazy`kov [Psychology and its role in learning foreign languages] // Sovremennaya nauka: aktual`ny`e problemy` teorii i praktiki. Seriya: Poznanie [Modern Science: actual problems of theory & practice. Series: Cognition]. 2018. № 3. P. 59–64.

4. **Kochergin I. V.** Ocherki metodiki obucheniya kitajskomu yazy`ku [Essays on the methodology of teaching the Chinese language]. M.: Muravej, 2000. 160 p.

5. **Kulmanakova E. V.** Psixologiya studentov i razvitie ix motivacii k izucheniyu kitajskogo yazy`ka [Psychology of students and the development of their motivation to learn Chinese] // Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy` prakticheskogo primeneniya [Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application]. 2010. № 12-2. P. 105–110.

6. **Kurginyan S. S., Osavolyuk E. Yu.** Oprosnik kognitivnoj fleksibil`nosti (CFI): adaptaciya na russkoyazy`chnoj vy`borke [The cognitive flexibility inventory (cfi): adaptation for Russian-speaking sampling] // Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]. 2018. Vol. 39. № 2. P. 105–119. DOI: 10.7868/S0205959218020101

7. **Kurdyumova Yu. V.** Psixologicheskie osnovy` ispol`zovaniya dramatizacii v obuchenii inostranny`m yazy`kam [Psychological aspects of using drama in teaching foreign languages] // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologiya. Teoriya yazy`ka. Yazy`kovoe obrazovanie [Vestnik Moscow City Pedagogical University. Series: Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education]. 2010. № 1 (5). P. 108–112.

8. **Maslovecz O. A.** Osnovy` obucheniya kitajskomu yazy`ku v vuze i shkole: teoriya i praktika [Fundamentals of Chinese language teaching at university and school: theory and practice]: uchebnoe posobie. 3-e izd. M.: Izdatel`skij dom “VKN”, 2019. 264 p.

9. **Xu Longquan.** Osnovny`e rasxozhdeniya v sistemax russkogo i kitajskogo yazy`kov, sozdayushhie trudnosti pri izuchenii russkogo yazy`ka kitajczami i kitajskogo yazy`ka russkimi [The main differences in the systems of the Russian and Chinese languages that cause difficulties in learning the Russian language by the Chinese and the Chinese language by the Russians] // Vestnik YuUrGU. Seriya: Lingvistika [Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics]. 2017. Vol. 14. № 4. P. 68–71. DOI: 10.14529/ling170411

10. **Agudo J. de D. M.** Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education. Springer, 2018. 406 p.

11. **Boudreau C., MacIntyre P. D., Dewaele J. M.** Enjoyment and anxiety in second language communication: an idiodynamic approach // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2018. Vol. 8. P. 149–170. DOI: 10.14746/ssllt.2018.8.1.7

12. **Chow B. W., Chiu H. T., Wong S. W.** Anxiety in reading and listening English as a foreign language in Chinese undergraduate students // Language Teaching Research. 2018. Vol. 22. P. 719–738. DOI: 10.1177/1362168817702159

13. **Culhane S. F.** An intercultural interaction model: acculturation attitudes in second language acquisition // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2004. Vol. 1. № 1. P. 50–61.

14. **Dewaele J. M., Li C.** Emotions in SLA // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2018. Vol. 8. № 1. P. 15–19. DOI: 0.14746/ssllt.2018.8.1.1

15. **Dörnyei Z.** The psychology of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2019. 342 p.

16. **Jiang Y., Dewaele J. M.** How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? // System. 2019. № 82. P. 13–25. DOI: 10.1016/j.system.2019.02.017

17. **Khajavy G. H., MacIntyre P. D., Barabadi E.** Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research // Studies in Second Language Acquisition. 2018. Vol. 40. P. 605–624.

18. **Li C., Dewaele J.-M., Jiang G.** The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China // Applied Linguistics Review. 2019. Vol. 11. № 3. P. 485–510. DOI: 10.1515/applirev-2018-0043

19. **Novikova I. A., Berisha N. S., Novikov A. L., Shlyakhta D. A.** Creativity and personality traits as foreign language acquisition predictors in university linguistics students // Behavioral Science. 2020. Vol. 10. № 1. P. 12–35. DOI: 10.3390/bs10010035

20. **Saito K., Dewaele J.-M., Abe M., In’nami Y.** Motivation, emotion, learning experience and second language comprehensibility development in classroom settings // Language Learning. 2018. Vol. 68. № 3. P. 709–743. DOI: 10.1111/lang.12297

УДК 159.9
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.10

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ГРАНИЦ И АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СУВЕРЕННОСТИ: СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ

С. А. Васюра,
УдГУ, Ижевск,
vasyura@inbox.ru,

Г. М. Закирова,
УдГУ, Ижевск,
zakirovagm@ya.ru

В статье с позиций системного подхода анализируются взаимосвязи личностных границ и активности студентов как субъектов жизнедеятельности с разным уровнем психологической суверенности, представленности последней как в реальном и виртуальном мире. Подобного рода подход к изучению взаимосвязи личностных границ и активности студентов в разных сферах жизнедеятельности позволяет рассматривать психологическую суверенность как форму субъектности человека и как средство выражения личной свободы и одновременно признания свободы других, в которой проявляются особенности, опосредованные этими системами.

Целью настоящей работы явилось исследование психологических механизмов, определяющих взаимосвязи личностных границ и активности студентов с различной психологической суверенностью. Выборку исследования составили 283 учащихся Удмуртского государственного университета, в том числе 83 % — лица женского пола и 17 % — мужского. Возраст участников составлял 18–23 года. Были использованы следующие методики: «Психологические границы личности» Т. С. Леви; «Уверенность психологического пространства (СПП)» С. К. Нартовой-Бочавер, «Суверенность психологического пространства в социальной сети (ВСПП-СС)» А. А. Шаповаленко, «Диагностика активности студента» А. Ю. Попова, А. А. Волочкова.

С помощью кластерного анализа выявлены три группы студентов: с умеренной суверенностью в представленности реального и виртуального пространств; с высокой психологической суверенностью в реальном и низкой — в виртуальном пространствах, а также с низкой психологической суверенностью в реальном и высокой — в виртуальном пространствах. Определены особенности взаимосвязей показателей в группах студентов с разным уровнем суверенности, которые свидетельствуют об общих и уникальных механизмах регуляции активности в различных сферах жизнедеятельности студентов. У среднесуверенных студентов система личностных границ и система активности наиболее интегрированы и характеризуются взаимопроникновением. Общим механизмом, характеризующим взаимопроникновение систем личностных границ и активности студентов, является механизм избирательной интериоризации, реализующийся в сферах общения, познания, созерцания.

Ключевые слова: система; системный анализ; активность студента; личностные границы; субъект; психологическая суверенность.

Для цитаты: Васюра С. А., Закирова Г. М. Взаимосвязь личностных границ и активности студентов с разным уровнем психологической суверенности: системный анализ // Системная психология и социология. 2023. № 4 (48). С. 124–137. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.10

Васюра Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии, педагогики и социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета, Ижевск, Россия.
E-mail: vasyura@inbox.ru
ORCID: 0000-0002-0439-3353

© Васюра С. А., Закирова Г. М., 2023

Закирова Гульнара Миняхановна, аспирантка кафедры общей психологии Института психологии, педагогики и социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета, Ижевск.
E-mail: zakirovagm@yandex.ru
ORCID: 0009-0000-1837-7357

UDC 159.9.07
DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.10

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL BOUNDARIES AND THE ACTIVITY OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY: A SYSTEM ANALYSIS

S. A.Vasyura,
UdGU, Izhevsk,
vasyura@inbox.ru,

G. M. Zakirova,
UdGU, Izhevsk,
zakirovagm@ya.ru

The article analyzes the interrelationships of personal boundaries and activity of students as subjects of life activity with varying degrees of psychological sovereignty in real and virtual world from the standpoint of a system approach. A system approach to the study of the relationship between personal boundaries and students' activity in different spheres of life allows us to consider psychological sovereignty as a form of human subjectivity and as a means of expressing personal freedom and at the same time recognizing the freedom of others, which manifests features mediated by these systems.

The purpose of the study is to identify the relationship between personal boundaries and the activity of students with different levels of psychological sovereignty. Besides, the psychological mechanisms that provide general and specific relationships were analyzed. In an empirical study conducted on a sample of 283 students (18–23 years old) Udmurt State University the methods "Psychological boundaries of personality" by T. S. Levy, "Diagnostics of student activity" by A. Y. Popov and A. A. Volochkov, "Sovereignty of psychological space" by S. K. Nartova-Bochaver, "Sovereignty of psychological space in a social network" by A. A. Shapovalenko were applied. Using cluster analysis, three groups of students were identified: with moderate sovereignty in real and virtual spaces; with high psychological sovereignty in real and low virtual spaces, with low psychological sovereignty in real and high virtual spaces.

Common (invariant) and specific (unique) relationships have been established in groups of students with different levels of sovereignty, which indicate common and unique mechanisms for regulating activity in various spheres of students' life. In average sovereign students, the system of personal boundaries and the system of activity are most integrated and characterized by interpenetration. A common mechanism characterizing the interpenetration of systems of personal boundaries and student activity is the mechanism of selective interiorization, implemented in the fields of communication, cognition, and contemplation.

Keywords: system analysis; subject; interrelation; activity; personal boundaries; psychological sovereignty.

For citation: Vasyura S. A., Zakirova G. M. The relationship between personal boundaries and the activity of students with different levels of psychological sovereignty: a system analysis // Systems Psychology and Sociology. 2023. № 4 (48). P. 124–137. DOI: 10.25688/2223-6872.2023.48.4.10

Vasyura Svetlana Alexandrovna, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Communications at the Udmurt State University, Izhevsk, Russia.
E-mail: vasyura@inbox.ru
ORCID: 0000-0002-0439-3353

Zakirova Gulnara Minyakhanovna, Postgraduate Student of the Department of General Psychology of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Communications at the Udmurt State University, Izhevsk, Russia.
E-mail: zakirovagm@yandex.ru
ORCID: 0009-0000-1837-7357

Введение

Психологическое изучение личностных границ человека, с одной стороны, и его активности в предполагаемых им сферах жизни и деятельности, и его суверенности и самопроизволения и творчества собственной жизни, с другой, становятся все более актуальными, имеющими не только теоретическое [7; 8], но и весомое прикладное значение для психологической практики [15; 17]. В фокусе интересов современных психологов оказывается активность человека в сети Интернет, что важно — ее проявления и регуляция [3; 11; 26]. С точки зрения Т. С. Леви, границы личности представляют собой феномен, функционирующий для поддержки гармоничного взаимодействия с миром [12: с. 132; 28]. Границы являются функциональным органом личности и обеспечивают селекцию внешних влияний, отделяют Я от не-Я субъекта [23; 30]. Личностные границы, по мнению Т. С. Леви, выполняют такие основные функции как: 1) активно-невпускающую, т. е. неподатливую внешним воздействиям, если таковые воспринимаются как неблагоприятные, разрушительные; 2) нейтральную, т. е. сохраняющую устойчивый баланс внешнего и внутреннего; 3) проницаемую, дающую возможность соединиться с миром, влияния извне воспринимаются положительно; 4) вбирающую, содействующую реализации потребностей; 5) отдающую, способствующую выражению своего Я; 6) сдерживающую, подавляющую внутренние импульсы [28].

Активность субъекта жизни является системой взаимодействий [1; 6; 20]. Активность, согласно концепции А. А. Волочкова, содержит три меры субъектности: выбора, субъектность контроля, субъектность в результатах взаимодействия [4: с. 73].

Личностные границы и активность студентов в разных сферах жизнедеятельности, предположительно многомерно взаимосвязаны, так как осознание и оптимизация личностной границы обеспечивает переживание «Я могу» и является основой активности [2; 16; 24]. Можно полагать, что у студентов с разным уровнем психологической суверенности имеются как общие, так и специфические связи личностных границ и активности в сферах общения, созерцания, познания, учебной деятельности, рефлексии [5; 9: с. 158–159; 10]. Изучение механизмов и закономерностей системного взаимодействия личностной границы как виртуально-энергийного феномена, как системы функциональных образований и целостной активности, представляет собой актуальную психологическую и научно-практическую задачу [2; 27]. Эти системы — система личностных границ и система активности субъекта, предположительно, характеризуются взаимопроникновением, способностью изменять и изменяться под влиянием друг друга. Системный подход [22: с. 66–73] к изучению взаимосвязи границ личности и целостной активности студентов как субъектов жизнедеятельности в аспекте взаимодействия с миром позволяет рассматривать психологическую суверенность как форму субъектности человека и как средство выражения личной свободы и одновременно признания свободы других, в которой проявляются особенности, опосредованные этими системами.

Целью настоящей работы явилось исследование психологических механизмов, определяющих взаимосвязи личностных границ и активности студентов с различной психологической суверенностью.

Организация и методы исследования

Теоретико-методологические основания исследования: системный подход [14: с. 25–50, 22: с. 66–73]; концепция психологической суверенности С. К. Нартовой-Бочавер [19; 29]; концепция активности А. А. Волочкова [4: с. 3 и след.; 21]; теоретические положения структурно-функционального подхода к личностным границам Т. С. Леви [13; 28].

Выборку исследования составили 283 учащихся Удмуртского государственного университета, в том числе 83 % — лица женского пола и 17 % — мужского. Возраст участников составлял 18–23 года.

В исследовании были использованы следующие методики:

– «Психологические границы личности» Т. С. Леви;

– «Суверенность психологического пространства (СПП)» С. К. Нартовой-Бочавер;

– «Суверенность психологического пространства в социальной сети (ВСПП-СС)» А. А. Шаповаленко;

– «Диагностика активности студента» А. Ю. Попова, А. А. Волочкова.

Статистическая обработка производилась с помощью пакета прикладных программ SPSS 23.0.

Таким образом, спланированное и организованное эмпирическое исследование, подобранная выборка респондентов, использование проверенных, валидных методик и методов математической статистики позволили провести системный анализ взаимосвязи показателей личностных границ и активности у студентов, обнаруживающих разноуровневую психологическую суверенность.

Результаты и их обсуждение

Для определения групп студентов, отличающихся по уровню суверенности в реальном и виртуальном пространстве, был проведен кластерный анализ показателей психологической суверенности. В качестве переменных для кластеризации были выбраны интегральные показатели суверенности психологического пространства по двум методикам — СПП и ВСПП-СС. В результате кластерного анализа выделено три группы (кластера) студентов (см. табл. 1).

В первый кластер (N = 136) вошли респонденты со средними показателями суверенности психологического пространства. Эти студенты в реальности и виртуальности могут осуществлять контроль собственного психологического пространства, переживать аутентичность бытия. Полученные данные согласуются с идеей С. К. Нартовой-Бочавер и А. А. Шаповаленко о целостности суверенности психологического пространства в реальном и виртуальном пространстве [18; 25].

Второй и третий кластеры представляют собой группы студентов с полярными значениями психологической суверенности в реальном и виртуальном пространствах. Второй кластер образован студентами с высокой психологической суверенностью в реальном пространстве и низкой суверенностью в виртуальном пространстве (*N* = 95). Эти студенты опасаются утраты личной приватности, уверенно ведут себя в непосредственном общении, самодостаточны. В виртуальной среде открыты широкому кругу виртуальных друзей, недостаточно хорошо чувствуют свои границы. Излишняя открытость в сети у этих студентов, возможно, выступает компенсаторным механизмом решения психологических проблем, возникающих в непосредственном межличностном взаимодействии. Процессы суверенизации как обретение личностной свободы и ответственности интенсивно проявляются в непосредственных взаимодействиях, а в виртуальной среде реализуются отношения зависимости от сетевых партнеров или симбиоза с ними.

В третий кластер (*N* = 52) вошли респонденты, отличающиеся низкими показателями

Таблица 1

Результаты кластерного анализа показателей психологической суверенности в общей выборке студентов (*N* = 283)

Показатели	Кластер I	Кластер II	Кластер III
Интегральный показатель суверенности психологического пространства (опросник СПП)	21,5	28,1	17,1
Интегральный показатель суверенности психологического пространства в социальной сети / в виртуальном пространстве (методика ВСПП-СС)	233,7	163,4	317,2

психологической суверенности в реальном мире и высокими показателями суверенности — в виртуальном. В непосредственном взаимодействии такие студенты слабо регулируют и понимают собственные границы, ощущают эмоциональную зависимость, подчиненность. Они мало способны противостоять разрушающим влияниям извне, могут стать объектами чужого вторжения. В виртуальном мире они поддерживают определенную приватность, контролируя и оберегая границы личности (скрывают свой профиль, очень щепетильны в выборе друзей и т. п.). Виртуальное Я эти респонденты пытаются более активно оберегать, чем свое Я, в непосредственном взаимодействии «лицом к лицу». Респонденты проявляют самость в виртуальном мире, свободу в отстаивании своих ценностей, приверженность своим привычкам и вкусам.

На следующем этапе в соответствии с целью исследования в каждой группе студентов был проведен корреляционный анализ для определения взаимосвязи личностных границ и активности в различных сферах жизни. В каждой из трех групп студентов обнаружены инвариантные связи и множество качественно разнородных типов корреляционных структур, отличающихся специфической системой взаимосвязей личностных границ и активности студентов в различных сферах жизнедеятельности — общении, созерцании, познании, учебной деятельности, рефлексии.

Проанализируем три инвариантные взаимосвязи психологических границ личности и активности студентов. Установлена инвариантная взаимосвязь «проницаемой функции границ» и «субъектности контроля в сфере общения». Студенты, независимо от уровня суверенности, проявляют волевые усилия в регулировании общения с окружающими людьми, в том случае если субъекты общения и ситуации общения оцениваются положительно, когда возникает доверие к первым.

Обнаружены две связи «вбирающей функции границ» с «субъектностью выбора в сфере созерцания» и «субъектностью контроля в сфере познания». Данные связи соответствуют особенностям студенческого возраста — открыто заявлять о себе, о своих потребностях. Взаимосвязь показателя активности «субъектность выбора в сфере созерцания» вполне закономерна и констатирует факт, что студенты проявляют активность для взаимодействия с окружающей средой, удовлетворяя потребность в познании окружающего мира, особенно объектов культурного наследия. Инвариантная связь «вбирающей функции границ» и «субъектности контроля в сфере познания» указывает на то, что для всех студентов, независимо от уровня суверенности, характерно стремление проявлять активность в удовлетворении познавательных потребностей, в познании нового, избирательность в получении информации. Итак, закономерно связывают две системы: систему личностных границ и систему активности, границы, регулирующие слияние с миром, с одной стороны, и волевая регуляция в сфере общения и познания, с другой стороны.

Обратимся к анализу специфических взаимосвязей, выявленных в каждой из трех групп студентов. В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа показателей в группе студентов со средней психологической суверенностью.

В группе студентов с умеренной, т. е. средневыраженной, суверенностью в реальном и виртуальном пространствах обнаружено большое количество корреляционных связей показателей границ личности и активности. Многообразие взаимосвязей свидетельствует, с одной стороны, о различных задачах, которые решают студенты, активизируя определенные функции личностных границ, а с другой стороны, о широком диапазоне стратегий реализации активности студентов. Можно констатировать сбалансированность функций личностных границ в системе взаимосвязей с активностью студентов в разных сферах жизнедеятельности. «Субъектность контроля в сфере общения» связана практически со всеми показателями психологических границ: «невпускающей функцией границ», «проницаемой функцией границ», «вбирающей функцией границ», «отдающей функцией границ», «нейтральной функцией границ». Не выявлены связи «сдерживающей функции границ» и показателей активности. Умеренно суверенные студенты за счет проявления волевых усилий контролируют взаимодействие с партнерами по общению в непосредственных контактах

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа показателей в группе студентов со средней психологической суверенностью

Сферы взаимодействия	Функции границ / Показатели активности студентов	Невпускающая	Проницаемая	Вбирающая	Отдающая	Сдерживающая	Нейтральная
Общение	Субъектность выбора	0,022	**0,256****	0,047	**0,222****	0,066	0,024
	Субъектность контроля	**0,279****	**0,243****	**0,315****	**0,291****	0,054	**0,249***
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,008	0,095	0,053	0120	0,136	0,083
Созерцание	Субъектность выбора	**0,228***	0,142	**0,224***	**0,274***	0,066	0,091
	Субъектность контроля	0,105	0,018	**0,350****	0,081	0,039	0,127
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,090	0,042	**0,368****	**0,181***	0,147	0,033
Познание	Субъектность выбора	**0,266****	0,022	**0,309****	0,134	**0,239****	0,083
	Субъектность контроля	**0,195***	0,101	**0,181***	0,035	**0,416****	0,047
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,064	**0,269****	**0,221****	0,154	**0,203****	0,023
Учебная деятельность	Субъектность выбора	0,094	0,089	**0,188***	0,121	0,035	0,164
	Субъектность контроля	0,153	0,002	0,036	0,028	0,051	0,027
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,007	0,040	0,110	0,080	0,031	0,055
Рефлексия	Субъектность выбора	**0,214****	0,0164	**0,314****	0,060	**0,298****	0,115
	Субъектность контроля	0,024	0,036	0,012	0,096	0,096	0,030
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,082	0,032	0,103	0,023	0,070	0,163

Примечание: * — корреляция значима на уровне $p \leq 0{,}05$; ** — корреляция значима на уровне $p \leq 0{,}01$.

и в сети. Они проявляют открытость в общении, на это указывает положительная связь «проницаемой функции границ» и «отдающей функции границ» с «субъектностью выбора в сфере общения».

«Субъектность выбора» в сферах жизнедеятельности студентов — общение, созерцание, познание, учебная деятельность, рефлексия — положительно связана с такими показателями личностных границ, как проницаемая, вбирающая и отдающая функции. Студенты предпочитают открыто заявлять о себе и своих потребностях в этих сферах жизнедеятельности. Они сами определяют оптимальную меру взаимодействия с реальным миром и его виртуальным двойником.

У среднесуверенных студентов к специфическим особенностям взаимосвязей личностных границ и активности следует отнести большее количество связей «вбирающей функции границ» и показателей активности. Студенты заявляют о своих потребностях, активно стремятся к их удовлетворению. В этой группе студентов обнаружена уникальная связь «нейтральной функции границы» и «субъектности контроля в сфере общения». Это означает, что студенты адекватно оценивают меру активности во взаимоотношениях с окружающими людьми, прилагают усилия в установлении и поддержании контактов, развивают коммуникативные навыки.

В таблице 3 представлены результаты корреляционного анализа показателей в группе студентов с высокой психологической суверенностью в реальном пространстве и низкой суверенностью в виртуальном пространстве.

Среди специфических взаимосвязей у респондентов с высокой психологической суверенностью в реальном и низкой суверенностью в виртуальном пространствах установлены положительные корреляции «проницаемой функции границ» и активности в сфере общения, а именно, обнаружена субъектность контроля респондентов в сфере предлагаемого общения и в его результатах. Эти связи свидетельствуют о том, что студенты в непосредственном взаимодействии проявляют волевую регуляцию. По-видимому, эти студенты связывают чувство приватности с реальным миром, проявляя способность защищать и стабилизировать внутреннее пространство.

Взаимосвязи «вбирающей функции границ» и «субъектности выбора» в таких сферах, как общение, созерцание, познание, свидетельствуют об особенности взаимодействия этих студентов с внешним миром: они проявляют большую активность в поиске информации в Интернете, нежели в реальном пространстве, удовлетворяя тем самым потребность во взаимодействии с людьми, познании окружающего мира и созерцании объектов культурного наследия.

В этой группе студентов уникальные связи сосредоточены вокруг такой сферы активности, как рефлексия. Оставаясь наедине с собой, студенты стремятся, чтобы их потребность в контактах и получение обратной связи от окружающего мира удовлетворялись. На это указывает положительная связь показателей «проницаемая функция границы» и «субъектность выбора в сфере рефлексии», «субъектность в результатах взаимодействия в сфере рефлексии». Студенты тормозят внутренние импульсы, определяющие удовлетворенность результатами учебной деятельности и собой как субъектом этой деятельности. Об этом свидетельствует связь «сдерживающей функции границ» и «субъектности в результатах взаимодействия в сфере учебной деятельности».

Отметим, что с такими показателями личностных границ, как «невпускающая функция границ» и «нейтральная функция границ», не выявлено ни одной взаимосвязи с активностью студентов. Большинство связей активности сконцентрировано на «проницаемой функции границ» и «вбирающей функции границ», т. е. студенты, выстраивающие более жесткие границы в реальном пространстве, более открыты, проницаемы в виртуальном пространстве.

В целом у студентов данной группы обнаружено меньше значимых корреляционных связей, чем в двух других группах студентов. Обнаруженные в ходе изучения связи показателей активности и личностных границ студентов с низкой суверенностью в виртуальном пространстве согласуются с результатами, представленными в свое время другими исследователями социальных сетей. Так, например, А. А. Шаповаленко установил, что студенты с высокой базовой суверенностью личности и низкой суверенностью в виртуальном мире,

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа показателей в группе студентов с высокой психологической суверенностью в реальном пространстве и низкой суверенностью в виртуальном пространстве

Сферы взаимодействия	Функции границ / Показатели активности студентов	Невпускающая	Проницаемая	Вбирающая	Отдающая	Сдерживающая	Нейтральная
Общение	Субъектность выбора	0,049	0,179	**0,256****	0,192	0,016	0,170
	Субъектность контроля	0,063	**0,301****	0,116	0,173	0,099	0,133
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,007	**0,229***	0,167	0,188	0,062	0,048
Созерцание	Субъектность выбора	0,077	0,086	**0,260****	0,185	0,006	0,166
	Субъектность контроля	0,048	0,104	0,019	0,004	0,131	0,040
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,040	0,020	0,036	0,021	0,0183	0,139
Познание	Субъектность выбора	0,087	0,050	0,179	0,055	0,076	0,035
	Субъектность контроля при реализации	0,047	0,045	**0,266****	0,005	0,019	0,068
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,008	0,021	0,178	0,085	0,108	0,159
Учебная деятельность	Субъектность выбора	0,075	0,023	0,005	0,070	0,076	0,094
	Субъектность контроля	0,044	0,120	0,085	0,099	0,099	0,114
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,078	0,074	0,198	0,079	**0,288****	0,066
Рефлексия	Субъектность выбора	0,073	**0,230***	0,077	0,198	0,082	0,018
	Субъектность контроля	0,140	0,139	0,87	0,110	0,048	0,120
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,113	**0,325****	0,066	**0,279****	0,078	0,066

Примечание: * — корреляция значима на уровне $p \leq 0{,}05$; ** — корреляция значима на уровне $p \leq 0{,}01$.

обозначенные им как «спокойно-допускающий тип», более уязвимы к негативному влиянию в Интернете [25].

Результаты корреляционного анализа показателей студентов с низкой психологической суверенностью в реальном пространстве и высокой суверенностью в виртуальном пространстве (т. е. сохраняющих приватность в социальных сетях) представлены в таблице 4.

Установлено, что в группе студентов с низкой психологической суверенностью в реальном пространстве выявлены связи «невпускающей функции границ» и показателей активности в таких сферах жизнедеятельности, как общение, созерцание, познание. «Проницаемая функция границ» связана с «субъектностью контроля в сфере общения». Данные связи свидетельствуют о том, что студенты прилагают волевые усилия по контролю границ и сохранению собственной суверенности в Сети.

Эти студенты предпочитают проявлять большую активность в сферах жизнедеятельности «созерцание» и «познание». Об этом свидетельствуют связи показателей активности в данных сферах с «вбирающей функцией границ». Для студентов третьей группы характерна связь внешне направленной функции личностных границ — вбирающей функции со стремлением к познанию и созерцанию мира. Связь «вбирающей функции границ» и «субъектности в результатах взаимодействия в сфере учебной деятельности» подтверждает предположение о том, что студенты более рационально подходят к процессу обучения, не распыляя активность на другие виды деятельности.

Положительные корреляционные связи «отдающей функции границ» и активности в сфере созерцания свидетельствуют о том, что студенты проявляют активность, прежде всего, для обмена своими впечатлениями от просмотра фильмов, объектов культуры и т. п. Для сферы общения характерно обратное, так как положительные связи «сдерживающей функции границ» и активности «субъектность выбора» и «субъектность в результатах взаимодействия» свидетельствует о том, что студенты осторожны в проявлении своих эмоций в сфере общения с людьми.

В группе студентов с низкой суверенностью в реальном мире выявлены уникальные взаимосвязи «сдерживающей функции границ» и активности в сфере общения — «субъектность выбора в сфере общения», «субъектность в результатах взаимодействия в сфере общения»; в сфере созерцания — с показателями «субъектность выбора в сфере созерцания» и «субъектность контроля в сфере созерцания». Таким образом, студенты способны сдерживать свои потребности во взаимодействии и получении информации в виртуальном пространстве. С данным положением согласуется взаимосвязь «невпускающей функции границ» и «субъектности контроля в сфере созерцания», т. е. у этих студентов вектор активности направлен на усиление границ в виртуальном пространстве.

В целом в данной группе студентов обнаружено большое разнообразие специфических связей в отличие от полярной группы с высоким уровнем суверенности в реальном и низким уровнем в виртуальном пространстве. Можно констатировать, что у этих студентов выявлена специфика связей, а именно — с активностью в разных сферах жизнедеятельности связаны такие функции психологических границ личности, которые позволяют осуществлять избирательную экстериоризацию во взаимодействии с окружающим миром.

Выводы

1. В трех выделенных группах студентов с разным уровнем психологической суверенности установлены общие корреляции, которые образуют инвариантные (устойчивые) связи, такие как «проницаемая функция границ» и «субъектность контроля в сфере общения»; «вбирающая функция границ» и «субъектность выбора в сфере созерцания», «субъектность контроля в сфере познания». Таким образом, общим механизмом, характеризующим взаимопроникновение систем личностных границ и активности студентов, является механизм избирательной интериоризации, реализующийся в сферах общения, познания, созерцания.

2. Установлены связи психологических границ с показателями всех сфер активности

Таблица 4

Взаимосвязи показателей психологических границ личности и активности студентов с низкой психологической суверенностью реальном пространстве и высокой суверенностью в виртуальном пространстве

Сферы взаимодействия	Функции границ / Показатели активности студентов	Невпускающая	Проницаемая	Вбирающая	Отдающая	Сдерживающая	Нейтральная
Общение	Субъектность выбора	0,144	0,194	0,180	0,160	**0,280****	0,032
	Субъектность контроля	**0,401****	**0,345****	0,186	0,084	0,009	0,041
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,263	0,0186	0,084	0,009	**0,306****	0,227
Созерцание	Субъектность выбора	0,062	0,184	**0,411****	**0,504****	**0,309****	0,093
	Субъектность контроля при реализации	**0,304****	0,196	0,190	**0,370****	**0,323****	0,075
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,179	0,154	**0,358****	**0,304****	0,251	0,044
Познание	Субъектность выбора	0,163	0,049	**0,348****	**0,456****	0,057	0,033
	Субъектность контроля	**0,331****	0,189	**0,344****	0,021	0,048	0,020
	Субъектность в результатах взаимодействия	**0,278****	0,011	**0,046****	0,001	**0,350****	0,084
Учебная деятельность	Субъектность выбора	0,225	0,080	0,073	0,084	0,214	0,220
	Субъектность контроля	0151	0,076	0,144	0,154	0,228	0,099
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,232	0,229	**0,299****	0,011	0,116	0,215
Рефлексия	Субъектность выбора	0,261	0,203	0,176	0,079	0,031	0,210
	Субъектность контроля	0,233	0,194	0,002	0,239	0,104	0,109
	Субъектность в результатах взаимодействия	0,010	0,030	0,107	0,051	0,099	0,244

Примечание: * — корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** — корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$.

студентов — общения, созерцания, познания, учебной деятельности, рефлексии. Таким образом, у умеренно суверенных студентов система личностных границ и система активности наиболее интегрированы, характеризуются взаимопроникновением.

3. В группах студентов с разными уровнями психологической суверенности установлены более тесные связи «вбирающей функции границы» и показателей активности, следовательно, одним из системообразующих факторов является функция личностных границ, которая обеспечивает избирательную интериоризацию. Не обнаружены достоверные связи «нейтральной функции границ» и активности в полярных по уровню суверенности в реальном и виртуальном пространствах в группах студентов.

4. Выявлены специфические связи в каждой из групп студентов с разным уровнем суверенности:

– в группе студентов со средней суверенностью в реальном и виртуальном пространстве «субъектность контроля в сфере общения» со всеми показателями личностных границ, кроме «сдерживающей функции границ». Следовательно, студенты способны гибко выстраивать взаимодействие с окружающими людьми, применять волевые усилия в налаживании контактов;

– в группе студентов с высокой психологической суверенностью реальном пространстве и низкой суверенностью в виртуальном пространстве обнаружены связи показателей «проницаемая функция границ» и «отдающая функция границ» и «субъектности выбора в сфере рефлексии», «субъектности в результатах взаимодействия в сфере рефлексии»;

– в группе студентов с низкой психологической суверенностью в реальном пространстве и высокой суверенностью в виртуальном пространстве обнаружены уникальные взаимосвязи показателей «сдерживающей функции границ» и активности в сферах общения и созерцания. У этих студентов с активностью в разных сферах жизнедеятельности связаны такие функции психологических границ, которые позволяют осуществлять избирательную экстериоризацию во взаимодействии с окружающим миром.

Литература

1. **Васюра С. А.** Коммуникативная активность личности с нарушенными психологическими границами в общении при использовании мобильного телефона и Интернета // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 1 (33). С. 77–84. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-1-77-84
2. **Васюра С. А., Закирова Г. М.** Психологическая суверенность личности как регулятор коммуникативной активности в отношении границ непосредственного и виртуального общения // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 32. № 3. С. 247–255. DOI: 10.35634/2412-9550-2022-32-3-247-255
3. **Войскунский А. Е.** Субъект в сетевом обществе // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского / отв. ред.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Т. 2. М.: Институт психологии РАН, 2013. С. 22–25.
4. **Волочков А. А.** Активность субъекта бытия: интегративный подход: монография. Пермь: ПГПУ, 2007. 375 с.
5. **Галюк Н. А.** Функциональная асимметрия человека и проблемы высшего образования // Кросс-культурный подход в науке и образовании: материалы ежегодного Международного научного семинара. Вып. 8. Новосибирск: НГПУ, 2013. С. 25–28.
6. **Дубов И. Г., Митина О. В.** Роль активности и интеллекта в достижении успеха // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 54–69.
7. **Ермолова Е. О., Калинина В. В.** К вопросу о психологическом пространстве личности и ее границах в период взрослости // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 62–74. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-3-40-44
8. **Ермолова Е. О., Чаганова С. А.** Границы личности и механизмы психологической защиты студентов с различными типами чувствительности к справедливости // Системная психология и социология. 2022. № 4 (44). С. 28–47. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.03

9. **Иванов Д. В., Галюк Н. А.** Введение в историю психологии профессионального образования: электронное учеб. пособие. Новосибирск: НГПУ, 2020. 160 с. 1 CD-R.

10. **Иванов Д. В., Галюк Н. А.** Истоки гуманистических идей в психолого-педагогической теории // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: сб. Вып. 7. Иркутск: ИГПУ, 2006. С. 262–274.

11. **Коптева Н. В.** Невоплощенность и изменения психологических границ как последствия нормативного использования технологий. Сообщение 1 // Научно-педагогическое обозрение. 2021. Вып. 4 (38). С. 221–228. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-4-221-228

12. **Леви Т. С.** Методика диагностики психологической границы личности // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 131–146.

13. **Леви Т. С.** Телесно-энергийный подход к пониманию психологической границы человека // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2017. № 2. С. 10–18. DOI: 10.17805/trudy.2017.2.2

14. **Ломов Б. Ф.** Системность в психологии: избранные психологические труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 424 с.

15. **Мазилов В. А., Белан Е. А.** Ситуационная активность личности в вынужденной самоизоляции // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 1. С. 158–180. DOI:10.11621/vsp.2022.01.07

16. **Мартыненко Е. А.** Психологическая суверенность личности как состояние границ субъекта // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 349–352. DOI:10.26140/anip-2019-0803-0090

17. **Михайлова И. В.** Социально-психологические и личностные особенности участников виртуального общения // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 9. С. 119–122. DOI:10.24158/spp.2021.9.19

18. **Нартова-Бочавер С. К.** Психология суверенности: десять лет спустя: монография. М.: Смысл, 2017. 119 с.

19. **Нартова-Бочавер С. К., Силина О. В.** Психологические границы личности: взросление и культура: монография. М.: Памятники исторической мысли, 2018. 120 с.

20. **Петровский В. А.** Активность, деятельность, индивидуальность: между вчера и завтра (методологические заметки) // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 20–31. DOI: 10.51944/2073-8528_2020_2_20120

21. **Попов А. Ю., Волочков А. А.** Структура и психологическая диагностика активности студента: монография. Пермь: ПГГПУ, 2015. 152 с.

22. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.

23. **Сувалова Е. В., Костромина С. Н.** Доверие к себе как фактор суверенности психологического пространства в социальных сетях // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2021. Т. 9. С. 54–61.

24. **Шамионов Р. М.** Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 4. С. 379–394. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394

25. **Шаповаленко А. А.** Диагностика характеристик личностной суверенности в интернет-среде: разработка опросника // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2015. Т. 14 № 2 (129). С. 20–25. DOI: 10.17922/2071-5323-2015-14-2-20-25

26. **Voiskounsky A. E.** On the psychology of computer gaming // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2015. Vol. 12 (1). P. 5–12.

27. **Iogolevich N., Vasyura S., Maletova M.** Student as the center of media education: personality boundaries and communicative activity // Media Education (Mediaobrazovanie). 2019. Vol. 59 (1). P. 37–48. DOI: 10.13187/me.2019.1.37

28. **Levi T. S.** Bodily-energy approach to understanding the psychological boundaries of a person // Scientific Works of the Moscow Humanitarian University. 2017. № 2. URL: http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/448 (date of access: 20.10.2022).

29. **Nartova-Bochaver S., Donat M., Rüprich C.** Subjective well-being from a just-world perspective: a multi-dimensional approach in a student sample // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. Art. 1739. P. 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01739

30. **Reznichenko S., Irkhin B., Nartova-Bochaver S.** Do authentic people care about the environment? A view from two paradigms // Psychology in Russia: State of the Art. 2021. Vol. 14. № 3. P. 81–102. DOI: 10.11621 /pir.2021.0306

References

1. **Vasyura S. A.** Kommunikativnaya aktivnost` lichnosti s narushenny`mi psixologicheskimi granicz-zami v obshhenii pri ispol`zovanii mobil`nogo telefona i Interneta [Communicative activity of an individual with violated psychological boundaries in communication via a mobile phone and the Internet] // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya [Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology]. 2020. Vol. 9. № 1 (33). P. 77–84. DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-1-77-84
2. **Vasyura S. A., Zakirova G. M.** Psixologicheskaya suverennost` lichnosti kak regulyator kommunikativnoj aktivnosti v otnoshenii granicz neposredstvennogo i virtual`nogo obshheniya [Psychological sovereignty of an individual as a regulator of communicative activity in relation to the boundaries of direct and virtual communication] // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika [Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]. 2022. Vol. 32. № 3. P. 247–255. DOI: 10.35634/2412-9550-2022-32-3-247-255
3. **Vojskunskij A. E.** Sub``ekt v setevom obshhestve [The subject in a network society] // Chelovek, sub``ekt, lichnost` v sovremennoj psixologii: materialy` Mezhdunarodnoj konferencii, posvyashhennoj 80-letiyu A. V. Brushlinskogo [Man, subject, personality in modern psychology: materials of the International Conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinsky] / otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Vol. 2. M.: Institut psixologii RAN, 2013. P. 22–25.
4. **Volochkov A. A.** Aktivnost` sub``ekta by`tiya: integrativny`j podxod [The activity of the subject of being: an integrative approach]: monografiya. Perm`: PGPU, 2007. 375 p.
5. **Galyuk N. A.** Funkcional`naya asimmetriya cheloveka i problemy` vy`sshego obrazovaniya [Human functional asymmetry and problems of higher education] // Kross-kul`turny`j podxod v nauke i obrazovanii: materialy` ezhegodnogo Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara [Cross-cultural approach in science and education: materials of the annual International Scientific Seminar]. Vy`p. 8. Novosibirsk: NGPU, 2013. P. 25–28.
6. **Dubov I. G., Mitina O. V.** Rol` aktivnosti i intellekta v dostizhenii uspexa [The role of activity and intellect in achieving success] // Voprosy` psixologii [Voprosy Psichologii]. 2016. № 2. P. 54–69.
7. **Ermolova E. O., Kalinina V. V.** K voprosu o psixologicheskom prostranstve lichnosti i ee graniczax v period vzroslosti [To the question of psychological space and its boundaries of the personality of adult] // Razvitie cheloveka v sovremennom mire [Human Development in the Modern World]. 2020. № 4. P. 62–74. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-3-40-44
8. **Ermolova E. O., Chaganova S. A.** Granicy lichnosti i mexanizmy` psixologicheskoj zashhity` studentov s razlichny`mi tipami chuvstvitel`nosti k spravedlivosti [Personality boundaries and mechanisms of psychological protection of students with different types of sensitivity to justice] // Sistemnaya psixologiya i sociologiya [Systems Psychology and Sociology]. 2022. № 4 (44). P. 28–47. DOI: 10.25688/2223-6872.2022.44.4.03
9. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Vvedenie v istoriyu psixologii professional`nogo obrazovaniya: e`lektronnoe uchebnoe posobie [Introduction to the history of psychology of vocational education: an electronic textbook]. Novosibirsk: NGPU, 2020. 160 з. 1 CD-R.
10. **Ivanov D. V., Galyuk N. A.** Istoki gumanisticheskix idej v psixologo-pedagogicheskoj teorii [The origins of humanistic ideas in psychological and pedagogical theory] // Teoriya i praktika gumanizacii pedagogicheskogo processa [Theory and practice of humanization of the pedagogical process]: sbornik statej. Vy`p. 7. Irkutsk: IGPU, 2006. P. 262–274.
11. **Kopteva N. V.** Nevoploshhennost` i izmeneniya psixologicheskix granicz kak posledstviya normativnogo ispol`zovaniya texnologij. Soobshhenie 1 [Disembodiment and changes of psychological borders as the effects of normative use of information technologies. Message 1] // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Pedagogical Review]. 2021. Vy`p. 4 (38). P. 221–228. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-4-221-228
12. **Levi T. S.** Metodika diagnostiki psixologicheskoj granicy lichnosti [A technique for diagnosing psychological boundaries of personality] // Voprosy` psixologii [Voprosy Psychologii]. 2013. № 1. P. 131–146.
13. **Levi T. S.** Telesno-e`nergijny`j podxod k ponimaniyu psixologicheskoj granicy cheloveka [Corporal and energy approach to the understandingof a human's psychological boundary] // Nauchny`e trudy` Moskovskogo gumanitarnogo universiteta [Scientific works of the Moscow University of the Humanities]. 2017. № 2. P. 10–18. DOI: 10.17805/trudy.2017.2.2
14. **Lomov B. F.** Sistemnost` v psixologii: izbranny`e psixologicheskie trudy` [Systematics in psychology: selected psychological works]. M.: MPSI; Voronezh: MODE`K, 2003. 424 p.

15. **Mazilov V. A., Belan E. A.** Situacionnaya aktivnost` lichnosti v vy`nuzhdennoj samoizolyacii [Personal situational activity in forced self-isolation: socio-psychological aspect] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya [Moscow University Psychology Bulletin]. 2022. № 1. P. 158–180. DOI:10.11621/vsp.2022.01.07

16. **Marty`nenko E. A.** Psixologicheskaya suverennost` lichnosti kak sostoyanie granicz sub``ekta [Psychological sovereignty of the individual as a condition of the person's boundaries] // Azimut nauchny`x issledovanij: pedagogika i psixologiya [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology]. 2019. Vol. 8. № 3 (28). P. 349–352. DOI: 10.26140/anip-2019-0803-0090

17. **Mixajlova I. V.** Social`no-psixologicheskie i lichnostny`e osobennosti uchastnikov virtual`nogo obshheniya [Socio-psychological and personal characteristics of participants in virtual communication] // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics]. 2021. № 9. P. 119–122. DOI: 10.24158/spp.2021.9.19

18. **Nartova-Bochaver S. K.** Psixologiya suverennosti: desyat` let spustya: monografiya [Psychology of sovereignty: ten years later: monograph]. M.: Smy`sl, 2017. 119 p.

19. **Nartova-Bochaver S. K., Silina O. V.** Psixologicheskie granicy lichnosti: vzroslenie i kul`tura: monografiya [Psychological boundaries of personality: growing up and culture: monograph]. M.: Pamyatniki istoricheskoj my`sli, 2018. 120 p.

20. **Petrovskij V. A.** Aktivnost`, deyatel`nost`, individual`nost`: mezhdu vchera i zavtra (metodologicheskie zametki) [Activity, action, individuality: between yesterday and tomorrow (methodological notes)] // Mir psixologii [World of Psychology]. 2020. № 2 (102). P. 20–31. DOI: 10.51944/2073-8528_2020_2_20120

21. **Popov A. Yu., Volochkov A. A.** Struktura i psixologicheskaya diagnostika aktivnosti studenta: monografiya [The structure and psychological diagnosis of student activity: monograph]. Perm`: PGGPU, 2015. 152 p.

22. Ry`zhov B. N. Sistemnaya psixologiya: monografiya [Systems Psychology: a monograph]. 2-e izd. M.: T8 Izdatel`skie Texnologii, 2017. 356 p.

23. **Suvalova E. V., Kostromina S. N.** Doverie k sebe kak faktor suverennosti psixologicheskogo prostranstva v social`ny`x setyax [The impact self-trust on the sovereignty of online and offline psychological space] // Nauchny`e issledovaniya vy`pusknikov fakul`teta psixologii SPbGU [Scientific research of graduates of the faculty of psychology of St. Petersburg State University]. 2021. Vol. 9. P. 54–61.

24. **Shamionov R. M.** Social`naya aktivnost` lichnosti i gruppy`: opredelenie, struktura i mexanizmy` [Social activity of personality and groups: definition, structure and mechanisms] // Vestnik RUDN. Seriya: Psixologiya i pedagogika [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics]. 2018. Vol. 15. № 4. P. 379–394. DOI: 10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394

25. **Shapovalenko A. A.** Diagnostika xarakteristik lichnostnoj suverennosti v internet-srede: razrabotka oprosnika [Diagnosis characteristics of personal sovereignty in the Internet environment: development of a questionnaire] // Ucheny`e zapiski Rossijskogo Gosudarstvennogo Social`nogo Universiteta [Scientific Notes of the Russian State Social University]. 2015. Vol. 14 № 2 (129). P. 20–25. DOI: 10.17922/2071-5323-2015-14-2-20-25

26. **Voiskounsky A. E.** On the psychology of computer gaming // Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2015. Vol. 12 (1). P. 5–12.

27. **Iogolevich N., Vasyura S., Maletova M.** Student as the center of media education: personality boundaries and communicative activity // Media Education (Mediaobrazovanie). 2019. Vol. 59 (1). P. 37–48. DOI: 10.13187/me.2019.1.37

28. **Levi T. S.** Bodily-energy approach to understanding the psychological boundaries of a person // Scientific Works of the Moscow Humanitarian University. 2017. №. 2. URL: http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/448 (date of access: 20.10.2022).

29. **Nartova-Bochaver S., Donat M., Rüprich C.** Subjective well-being from a just-world perspective: a multi-dimensional approach in a student sample // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. Art. 1739. P. 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01739

30. **Reznichenko S., Irkhin B., Nartova-Bochaver S.** Do authentic people care about the environment? A view from two paradigms // Psychology in Russia: State of the Art. 2021. Vol. 14. № 3. P. 81–102. DOI: 10.11621 /pir.2021.0306

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2023, № 4 (48)

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2023, № 4 (48)

РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и практической психологии, заведующая лабораторией социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Москва (Россия).

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna — Doctor of Psychological Sciences, Professor. Head of the Department of General and Practical Psychology, Head of the Laboratory of Social and Psychological Researches in Education at the Institute of Special Education and Psychology of the MCU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award. Laureate of the Russian Federation Government Education Award. Honorary Professor of the Moscow City University, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation, Moscow (Russia).

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru

АБУШКИН Борис Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии, главный научный сотрудник лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

ABUSHKIN Boris Mikhailovich — PhD in Psychology, Associate Professor. Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Chief Researcher of the Laboratory of Social and Psychological Researches in Education at the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: AbushkinBM@mgpu.ru

АНДРУЩАК Екатерина Николаевна — старший преподаватель Российского университета транспорта (МИИТ), аспирантка Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

ANDRUSHCHAK Ekaterina Nikolaevna — Senior Lecturer at the Russian University of Transport, Postgraduate Student at the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: andrushchak.katrin@gmail.com

БОГДАНОВА Тамара Геннадиевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

BOGDANOVA Tamara Gennadievna — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Special Psychology and Psychosocial and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: BogdanovaTG@mgpu.ru

ВАЛЯВКО Светлана Михайловна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

VALYAVKO Svetlana Mikhailovna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies at the Institute of Special Education and Psychology of the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: valyavko@yandex.ru

ВАСЮРА Светлана Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии, педагогики и социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета, Ижевск (Россия).

VASYURA Svetlana Alexandrovna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Communications at the Udmurt State University, Izhevsk (Russia).

E-mail: vasyura@inbox.ru

ГРОМОВА Анастасия Владимировна — аспирантка Московского психолого-социального университета, Москва (Россия).

GROMOVA Anastasia Vladimirovna — Postgraduate Student at the Moscow Psychological and Social University, Moscow (Russia).

E-mail: nasooo1993@mail.ru

ДАНИЛОВА Юлия Николаевна — психолог, ассистент кафедры общей и практической психологии Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

DANILOVA Yulia Nikolaevna — Psychologist, Assistant at the Department of General and Practical Psychology of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: DanilovaYN@mgpu.ru

ДЕВИЦЫН Антон Сергеевич — старший преподаватель кафедры веб-технологий и компьютерного моделирования Белорусского государственного университета, Минск (Республика Беларусь).

DEVITSYN Anton Sergeevich — Senior Lecturer of the Department of Web Technologies and Computer Modeling at the Belarusian State University, Minsk (The Republic of Belarus).

E-mail: a.dziavitsyn@gmail.com

ЗАКИРОВА Гульнара Миняхановна — аспирантка кафедры общей психологии Института психологии, педагогики и социальных коммуникаций Удмуртского государственного университета, Ижевск (Россия).

ZAKIROVA Gulnara Minyakhanovna — Postgraduate Student of the Department of General Psychology of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Communications at the Udmurt State University, Izhevsk (Russia).

E-mail: zakirovagm@yandex.ru

ИВАНОВ Василий Игоревич — командир батальона обеспечения учебного процесса Новосибирского военного ордена Жукова института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск (Россия).

IVANOV Vasily Igorevich — Commander of the Battalion for Ensuring the educational process, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Novosibirsk (Russia).

E-mail: Vasyagansk@mail.ru

МАКАГОНОВА Юлия Юрьевна — аспирантка кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва, Россия.

MAKAGONOVA Yuliya Yurievna — Postgraduate Student of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: makagonovaiulia@yandex.ru

МАШКОВА Лариса Александровна — кандидат филологических наук, доцент Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва.

MASHKOVA Larisa Aleksandrovna — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the National Research University Higher School of Economics, Moscow (Russia).

E-mail: la.mashkova@gmail.com

МЕДВЕДЕВА Елена Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия).

MEDVEDEVA Elena Alekseevna — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: medvedevaea@mgpu.ru

РЕШЕТИНА Светлана Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории социально-психологических исследований в образовании Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета, Москва.

RESHETINA Svetlana Yurievna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Socio-Psychological Research in Education of the Institute of Special Education and Psychology at the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: reshetinas@rambler.ru

ПЕРЕВОЗКИНА Юлия Михайловна — доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

PEREVOZKINA Yuliya Mixajlovna — Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor. Head of the Department of Practical and Special Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia).

E-mail: per@bk.ru

СМОЛОВСКАЯ Любовь Борисовна — преподаватель Московского института психоанализа, аспирант Московского городского педагогического университета, Москва.

SMOLOVSKAYA Lyubov Borisovna — Lecturer at the Moscow Institute of Psychoanalysis, Postgraduate Student at the Moscow City University, Moscow (Russia).

E-mail: SmolovskajaLB@mgpu.ru

СУВОРОВА Ирина Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии, заведующая лабораторией перспективных социально-психологических исследований Московского психолого-социального университета, Москва (Россия).

SUVOROVA Irina Yurievna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Head of the Laboratory of the Advanced Socio-Psychological Research at the Moscow Psychological and Social University, Moscow (Russia).

E-mail: i.suvorova89@gmail.com

ТОЛСТОВА Ангелина Сергеевна — студентка Московского психолого-социального университета, Москва (Россия).

TOLSTOVA Angelina Sergeevna — Student at the Moscow Psychological and Social University, Moscow (Russia).

E-mail: angelina.tolstowa@yandex.ru

ШЕЙНОВ Виктор Павлович — доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета, Минск (Республика Беларусь).

SHEINOV Viktor Pavlovich — Doctor of Sociological Sciences, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Skills of the Republican Institute of Higher Education at the Belarusian State University, Minsk (The Republic of Belarus).

E-mail: sheinov1@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале размещаются следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи;
- статьи, описывающие новый метод, тест, опросник и т. д.;
- эмпирические исследования;
- информационно-аналитические материалы;
- рецензирование статей, книг и т. д.

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру. Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т. д., то структура статьи включает следующие разделы: «Введение», «Методика», «Результаты и их обсуждение», «Выводы», «Заключение», «Литература».

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают наличие таких разделов, как «Введение», «Результаты», «Выводы», «Заключение», «Литература».

В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков с пробелами). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается. Текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, 14-м кеглем, через 1,5 интервала с выравниванием по ширине. Поля: слева — 2 см, справа — 1 см, верхнее и нижнее — по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.

Заголовки разделов статьи печатаются шрифтом *Times New Roman*, полужирным, 14-м кеглем, без курсива, по центру столбца. В конце заголовков разделов точка не ставится (например, Результаты).

Заголовок статьи оформляется по образцу: название (по центру страницы, заглавными буквами, полужирным шрифтом, 14-й кегль, не более 7 слов, без точки в конце названия).

Ниже — инициалы и фамилия автора. Например: И. И. Иванов.

Укажите также, пожалуйста, **уникальный номер ORCID каждого из авторов.**

Статья должна начинаться с расширенной аннотации (не менее 200 и не более 250 слов, или 1600–1850 знаков с пробелами), в которой полностью раскрывается структурная логика статьи, включая разделы «Введение», «Методология и методика исследования», «Результаты исследования», «Заключение».

После аннотации указывается перечень ключевых слов (5–10 слов). Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.

Название статьи, равно как и аннотация, ключевые слова, обязательно предоставляется с переводом на английский язык.

Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке на русском и английском языках. Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках (например: [15: с. 140], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, а вторая — номер страницы источника (если это цитата)).

Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.

В списке литературы желательно указывать **не менее 20 источников**. Из них, желательно, чтобы **половина была на английском языке**, при этом **цитируемые источники** (как русскоязычные, так и англоязычные, индексируемые в РИНЦ, Scopus и WoS) — это издания **за последние 5 лет.** Также следует указывать DOI для тех источников, у которых он есть (о наличии DOI можно узнать по ссылке: http://search.crossref.org/) и на которые есть ссылки

в тексте статьи. При упоминании (ссылке) на источники более раннего года выпуска эти источники указываются в постраничной сноске (внизу листа со сквозной нумерацией) и в список литературы эти ссылки не включаются. Количество ссылок на работы автора статьи должно быть ограничено одним-двумя источниками, при ссылке на работы других авторов допускается упоминание двух-трех источников.

Рисунки, графики, схемы нельзя сканировать, они должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. К статье отдельно прилагаются файлы с рисунками, графиками в таком формате, чтобы легко можно было внести правки согласно требованиям публикации.

К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе: фамилия, имя и отчество полностью; ученая степень и звание; место работы и должность; контактный телефон и адрес электронной почты, подписанное фото каждого автора 3 × 4 (в формате *.jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных) должны быть представлены на русском и английском языках.

Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Материалы предоставляются как по электронной почте журнала: systempsychology@mgpu.ru, так и в распечатанном виде (+ копия статьи на диске в электронном формате *doc. Word 2000, 2003 (и выше)) в Институте психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

Адрес редакции журнала: 127287, Москва, Петровско-Разумовский пр., д. 27.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Телефон: 8 (495) 612-67-16

AUTHOR GUIDELINES

An article should ordinarily not exceed 40 000 of signs, including references and tabular material. It should be typed in standard Times New Roman 11 print, with 1 line spacing in MS Office files (Word 2000, 2003 and etc.). Exceptions may be made with prior approval of the Editor in Chief.

It is authors' responsibility to ensure their reviews are comprehensive and as up to date as possible so the data are still current at the time of publication.

Article Structure

Abstract

A concise and factual abstract is required (**not exceeding 200–250 words**). The abstract should state briefly the introduction, purpose of the research, research methods, the principal results and major conclusions. References here should be avoided.

Keywords

Immediately after the abstract, provide a maximum of **5–10 keywords**. Be careful with abbreviations: only abbreviations firmly established in the field may be eligible.

Introduction

Research methods

Results and discussion

Conclusion

Literature (**at least 20 references or more and over the last 5 years predominantly**). As the author of your research article, you should refer to your own works not more than twice, but in so doing every other authors of the works you need to refer should be cited not more than twice or three times.

Graphical Abstract and Tables

A graphical abstract is optional, its use is encouraged as it draws more attention to the article. The graphical abstract should summarize the contents of the article in a concise, pictorial form designed to capture the attention of a wide readership. Graphical abstracts should be submitted as a separate file via email. The image should be readable using a regular screen resolution. Preferred file types: *tiff, *pdf or MS Office files. Please submit tables as editable text and not as images. Tables can be placed either next to the relevant text in the article, or on separate page(s) at the end. Number tables consecutively in accordance with their appearance in the text and place any table notes below the table body.

Every author should send the following information: his full surname, name, his academic status and degree; his unique **ORCID identifier**, the place of his work and information about the post he takes; contact information, including e-mail and his photo 3 × 4 (Preferred file types: *tiff, *jpg).

Contact Details for Submission

Authors are requested to submit their articles and contact details electronically via e-mail: systempsychology@mgpu.ru. Authors also should remember to supply the names and contact details of all co-authors, mentioned in the article.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru
Tel.: 8 (495) 612-67-16

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2023
№ 4 (48)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*
Редактор:
И. Е. Посоха
Техническое редактирование и верстка:
О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1
Телефон: +7 (499) 181-50-36

Подписано в печать: 00.03.2024 г.
Формат: 70 × 108 $^{1}/_{16}$. Бумага: офсетная.
Объем: 9,25 печ. л. Тираж: 1000 экз.